



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

***Desmitificando el amor***

**Propuesta de intervención didáctica en Educación Secundaria sobre los  
mitos de amor romántico y sus posibles consecuencias negativas**

***Demystifying love***

**Secondary education intervention proposal on myths of romantic love and  
its possible negative consequences**

**Alumno:** Javier Castañeda Cayón.

**Especialidad:** Lengua Castellana y  
Literatura.

**Directoras:** Marta García Lastra y  
Raquel Gutiérrez Sebastián.

**Curso Académico:** 2019-2020.

**Fecha:** 15 de junio de 2020

## Índice de contenidos

Resumen .....	2
Abstract.....	2
I. Introducción .....	3
II. Marco teórico .....	6
1. Amor romántico .....	6
2. Mitos de amor romántico .....	10
3. Amor romántico y violencia de género.....	16
4. Tratamiento didáctico del amor romántico con adolescentes.....	19
5. Intervención didáctica desde la literatura .....	24
6. Didáctica de la escritura de textos argumentativos .....	28
III. Propuesta de intervención educativa del amor romántico .....	32
1. Ubicación de la propuesta en la ley educativa .....	32
2. Objetivos .....	32
3. Contribución de la propuesta al desarrollo de las competencias clave ....	33
4. Contenidos .....	35
5. Estrategias metodológicas.....	36
6. Temporalización y secuenciación de los contenidos.....	38
7. Propuesta de intervención educativa .....	40
8. Evaluación.....	40
9. Prueba experimental en el aula .....	42
IV. Conclusiones .....	44
V. Índice de tablas .....	49
VI. Bibliografía.....	50
VII. Anexos .....	55

## Resumen

No existe una única forma de amar. Sin embargo, la sociedad nos impone que existe un tipo de amor, supuestamente verdadero, correcto e, incluso deseable: el *amor romántico*. De esta forma, niños y niñas, jóvenes y adultos nos enfrentamos a lo largo de la vida a la construcción social de un amor impuesto, en muchas ocasiones apoyado sobre mitos irreales, absurdos, engañosos, irracionales y difíciles de cumplir. Este tipo de amor, además, se caracteriza por promover un modelo único de relación (heterosexual, monógamo y desigual en su interior), una socialización diferencial de género e, incluso, por la posibilidad de promover consecuencias negativas dentro de la pareja.

Siguiendo esta concepción, este TFM tiene como principal objetivo proponer una intervención educativa que permita fomentar una visión crítica y fundamentada frente los mitos de amor romántico a través de los contenidos curriculares de Lengua Castellana y Literatura: el desarrollo de la lectura crítica en los valores que transmite la literatura y la capacidad argumentativa que encierra la competencia comunicativa del alumnado.

**Palabras clave:** Amor romántico, intervención educativa, socialización diferencial, violencia de género.

## Abstract

There is not just one way to love. Nevertheless, society imposes us that there is one type of love, supposedly true, correct and, even desirable: *romantic love*. Thus, boys and girls; children, youth and adults, we all confront, throughout our life, the social construction of an imposed love, many times based on unreal, absurd, deceitful, irrational and hard to accomplish myths. This type of love, furthermore, is characterised by proposing a unique relationship model (heterosexual, monogamous and unequal inside), a differentiating socialisation or, even, negatives consequences in the couple.

Following this conception, this TFM has as its principal objective to propose an educational treatment which allows for developing a critical and grounded view of the romantic love myths though Spanish Language and Literature curriculum: the development of a critical reading on the values contained in literature and the

argumentative capacity that encloses the communicative competence of the students.

**Key words Romantic love, educational intervention, differentiating socialisation, gender violence.**

## **I. Introducción**

El amor romántico, tal y como mantiene la psicología cognitiva y social, es uno de los diferentes *tipos de amor* que existen: se trata del aquel amor en el que la pareja es atraída física y emocionalmente, pero no existe un compromiso mutuo.

Sin embargo, este *tipo de amor* se ha ido conformando a través de la historia como una construcción social y se ha legitimado como la “verdadera naturaleza del amor”. Por el contrario, muchos autores defienden que esta concepción de amor romántico se asocia, en ocasiones, con un amor irreal, difícil de mantener en una relación y que está fundamentado sobre mitos ficticios y engañosos contruidos culturalmente.

Esta concepción cultural del amor romántico se ha incrustado en el ideario actual a través de los agentes socializadores y, sobre todo, a través de las producciones culturales (cuentos infantiles, novelas románticas, películas, canciones...), y se relaciona, según muchos autores, con la socialización diferencial, la discriminación a las mujeres y el deseo de promover una estructura amorosa tradicional (relaciones heterosexuales y monógamas).

Asimismo, aunque existe discusión teórica, una corriente de investigación sociológica mantiene que el amor romántico y, en especial, la interiorización de los mitos que se relacionan con él puede promover consecuencias negativas en la relación de pareja (conflictos internos y/o relacionales, culpabilización, dependencia, aceptación de comportamientos ofensivos o manipulaciones e, incluso, justificación de la violencia de género).

Siguiendo esta perspectiva y como respuesta a los esclarecedores datos sobre sexismo y violencia de género dentro de la juventud, el presente Trabajo Fin de Máster pretende ofrecer una propuesta de tratamiento didáctico que permita al alumnado de secundaria adquirir una perspectiva crítica y fundamentada del

amor romántico y, en especial, de los mitos con los que se relaciona este “supuesto verdadero amor”.

Como resultado de esta intención, el presente TFM tratará de alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Realizar una propuesta de tratamiento didáctico destinada al fomento de una perspectiva crítica y fundamentada del alumnado sobre el amor romántico y sus mitos.
- Realizar una propuesta de tratamiento didáctico curricular y teóricamente fundamentada.

En un segundo nivel de concreción, este trabajo presenta los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una aproximación a la investigación sociológica del amor romántico.
- Diferenciar algunos de los principales mitos asociados al amor romántico y conocer su origen y posibles consecuencias.
- Aproximarse a la discusión teórica sobre si la interiorización de los mitos de amor romántico favorece la violencia de género o no y tomar una posición.
- Realizar una aproximación a algunas de las propuestas existentes de tratamiento didáctico del amor romántico con adolescentes.
- Conocer las potencialidades de la literatura en la educación en valores y de la lectura crítica de textos en los que aparece esta temática.
- Aproximarse brevemente a las principales nociones de la didáctica de los textos argumentativos.
- Realizar una prueba experimental de la propuesta en un contexto real de aula.

En concreto, con la intención de alcanzar los objetivos enunciados, el presente trabajo contendrá la siguiente estructura:

En primer lugar, se desarrolla un marco teórico, el cual, a su vez, se divide en seis capítulos. El primero explora las principales nociones teóricas sobre el amor romántico, tanto desde el punto de vista sociocognitivo, como desde el punto de

vista de construcción social. A continuación, el segundo se centrará en los mitos que se relacionan culturalmente con el amor romántico, en concreto, seleccionará cuáles son los principales mitos según la investigación sociológica, cuál es su origen y cuáles pueden ser sus posibles consecuencias. El tercero, a su vez, explorará la discusión teórica sobre la relación o no de la interiorización del amor romántico con la violencia de género. Más tarde, el cuarto capítulo, se aproxima a alguna de las propuestas existentes de tratamiento didáctico de la violencia de género en general y del amor romántico en particular. Por último, el quinto y sexto capítulo realizan una exploración de las nociones teóricas que justificarán y fundamentarán los dos contenidos curriculares principales sobre los que se va a configurar la propuesta: la lectura crítica de literatura y la composición de textos argumentativos, respectivamente.

El hecho de combinar ambos contenidos en este trabajo (lectura crítica y composición argumentativa), no solo se debe a la intención de realizar una propuesta integradora curricularmente (se trabajarán los cuatro bloques de contenido) y ajustada a las necesidades formativa de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de enseñanza en diferentes competencias lingüísticas; sino, sobre todo, se debe a la convicción de que ambos contenidos se retroalimentan en el objetivo de intervención y formación de un individuo crítico: la lectura de literatura nos permite situar al alumnado en un papel de receptor y fomentar su capacidad de extraer ideas para formar su pensamiento crítico; mientras que el trabajo de composición argumentativa permite al alumnado ser emisor de sus propios juicios críticos y, además, permite al profesorado evaluar en qué manera se han comprendido las ideas que proponían los textos literarios y en qué manera el alumnado tiene la competencia de defenderlas por escrito (es por este último motivo por el que la evaluación se limitará a la composición del texto argumentativo).

Por otro lado, la segunda parte de este trabajo lo conforma la propuesta concreta de intervención didáctica, la cual no solo se fundamenta en las aproximaciones teóricas realizadas anteriormente, sino también en las directrices normativas que supone la realización de una propuesta didáctica dentro del sistema educativo español. Por consiguiente, en este capítulo, además de la propuesta concreta, se incluirán diferentes apartados en los que se especificará la ubicación de la

propuesta en la ley, los objetivos, la contribución al desarrollo de las competencias clave, los contenidos, las estrategias metodológicas, la temporalización y secuenciación de los contenidos, y la evaluación. Por último, debido al hecho de que la presente unidad se experimentará al aula, se destinará un apartado para la redacción de los resultados de dicha prueba.

A continuación, se expondrán las conclusiones obtenidas a partir de la consecución del trabajo y, por último, se agruparán las referencias bibliográficas utilizadas para la realización del trabajo, así como los anexos.

En resumen, este trabajo trata de ser una breve aportación a la intervención didáctica sobre el amor romántico en particular y el sexismo y la violencia de género en general; pero, a su vez, busca alentar a investigaciones ulteriores para que completen las necesidades de tratamiento didáctico en este ámbito.

## II. Marco teórico

### 1. Amor romántico

La psicología cognitiva y social mantiene que no existe una única forma de amar, sino que existen diferentes *tipos de amor*, los cuales se pueden clasificar según sus características básicas. Por ejemplo, Sternberg (1989, pp.44-53) selecciona tres componentes básicos del amor, los cuales pueden estar presentes, o no, en una relación, y el *tipo de amor* se seleccionará a partir de la presencia o ausencia de dichos componentes:

En concreto, este autor (1989, p.44) mantiene que los componentes del amor son “la intimidad”, “el compromiso” y “la pasión”, y, cada uno de estos tiene unas propiedades concretas, como vemos en la tabla 1:

Tabla 1.

*Propiedades de los componentes del amor*

Propiedad	C: Intimidad	C: Pasión	C: Compromiso
Estabilidad	Moderadamente alta	Baja	Moderadamente
Control consciente	Moderado	Bajo	Alto
Relevancia experimental	Variable	Alta	Variable

Importancia típica en relaciones de corta duración	Moderada	Alta	Variable
Importancia típica en relaciones de larga duración	Alta	Moderada	Alta
Frecuencia dentro de las relaciones amorosas	Alta	Baja	Moderada
Grado de compromiso psicofisiológico	Moderado	Alto	Bajo
Susceptibilidad de conciencia	Moderadamente bajo	Alta	Moderadamente alta

*Nota:* C= componente del amor.

*Fuente:* Sternberg (1989, p.45)

Si seguimos esta clasificación de Sternberg (1989, p.47), nos encontramos ocho *tipos de amor*: no amor (ausencia de componentes), cariño (intimidad), amor apasionado (pasión), amor vacío (compromiso), amor romántico (intimidad y pasión), amor compañerismo (intimidad y compromiso), amor vano (pasión y compromiso) y amor consumado (presencia de los tres componentes).

En este caso, debido a los objetivos del trabajo, nos interesa, en especial, la definición que esta corriente psicológica hace del amor romántico: según Sternberg (1989, p.50), se trata de aquel amor que mantiene pasión e intimidad, es decir, la pareja no solo es atraída físicamente, sino que también están unidos emocionalmente; pero no existe un compromiso mutuo.

Con respecto a este *tipo de amor*, es importante mencionar la existencia una corriente de la investigación sociológica, entre la que cabe destacar a Jiménez Delgado, Jareño Ruiz y González Chouciño (2019), Marcoleta Hardessen (2019) o Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013), que asocian el amor romántico, en ocasiones, con un amor irreal, difícil de mantener en una relación real y que está fundamentado sobre mitos ficticios y engañosos contruidos culturalmente:

Cabe recordar que los mitos románticos han sido definidos como el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la “supuesta verdadera naturaleza del amor” (Yela, 2003, p. 264), y, al igual que sucede en otros ámbitos, suelen ser ficticios, absurdos, engañosos, irracionales e imposibles de cumplir (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013, p. 113).



En concreto, esta corriente de investigación mantiene que este *tipo de amor* se trata de una construcción cultural que se ha ido desarrollando durante siglos:

El amor pasional era un tema fundamental en la literatura de la Antigua Grecia (en especial en la lírica, la tragedia y la novela sentimental); tema que, más tarde, será potenciado por la poesía Romana (cabe destacar aquí a los grandes poetas líricos como son Ovidio o Virgilio). No obstante, este tipo de amor aparecía como un elemento que tiene más que ver con el goce, la sensualidad y la pasión que, de forma natural, se produce en la naturaleza (no solo los humanos, sino también los animales y las plantas lo disfrutaban) según las leyes de los dioses. (Herrera Gómez, 2010, pp. 309-310)

No obstante, no será hasta la Edad Media cuando se cree el núcleo del repertorio sentimental del amor romántico que llegará hasta la actualidad occidental: con un carácter, en muchas ocasiones, religioso (cristianismo) y doctrinario, la poesía medieval (lírica popular y lírica culta) introduce el amor como resultado de los romances de pareja. Es aquí cuando surge un tipo de amor monógamo, sin adulterio y para siempre (sin divorcio). (Herrera Gómez, 2010, p.311).

Con el paso del tiempo, esta concepción no solo se ha mantenido, sino que se ha ido desarrollando y legitimando a lo largo de los siglos a través de diferentes construcciones culturales en las que se muestran distintas relaciones de poder en las que el hombre (el caballero, el rey...) necesita una mujer enamorada (la princesa, la joven doncella...) que fortalezca su virilidad y masculinidad, y que, además, le dé descendencia (Marcoleta Hardessen, 2019, p.139).

De este modo, como plantea Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013, p.108), esta construcción de amor romántico llega hasta la actualidad y es emitida a través de los diferentes agentes socializadores y, sobre todo, a través de las producciones culturales (cuentos, novelas, películas, canciones...). De esta forma “durante todo el proceso de socialización son muchos los mensajes recibidos por los niños y niñas, adolescentes y jóvenes con relación a los roles que deben asumir en las relaciones afectivas, lo que cada uno debe dar y espera recibir”.

En definitiva, la mitología del amor romántico sigue inundando el ideario actual y tiene como lugar de desarrollo privilegiado la cultura de masas en la que se ha

erigido una “utopía romántica”. Este ideario se sigue desarrollando en contradicción con los cambios a los que se está enfrentando la sociedad actual: el feminismo, el empoderamiento, la emancipación (dependencia y libertad) y, en definitiva, la *rebelión de la mujer* está en desarrollo y ha conseguido muchos logros. Es una época de libertad, dónde el índice de divorcios ha aumentado y la libertad es máxima en las relaciones, pero dónde el amor romántico sigue presente como instrumento de socialización diferencial<sup>1</sup> (Herrera Gómez, 2010, p.366).

En concreto, esta “utopía romántica” es una nueva forma de amor romántico que legitima las relaciones de poder entre hombres y mujeres y que sigue presente en el ideario de los y las adolescentes actuales: es clarificador, por ejemplo, la popularidad entre la juventud de la novela erótica y las adaptaciones cinematográficas de este género, como es el caso de la obra de E. L. James *Cincuenta Sobras de Grey* (Jiménez Delgado *et al.*, 2019, p.75).

En definitiva, el amor romántico transmitido y perpetuado por estos agentes socializadores y culturales no es inocuo, sino que está relacionado y motivado por la socialización diferencial, el patriarcado, la discriminación a las mujeres y el deseo de promover relaciones heterosexuales:

El concepto de ‘amor romántico’ (...) no es algo ajeno a la socialización de género, sino más bien, impulsado y sostenido por ella. La construcción social de este tipo de amor se ha venido fraguando desde lo patriarcal, desde las esferas de poder, siendo sus bases: las desigualdades de género, la discriminación hacia las mujeres, la sumisión de éstas, la heterosexualidad como única forma de relación afectivo-sexual... entre muchas otras cosas (Ruiz Repullo, 2019, p.7).

---

<sup>1</sup> Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013, p.106) definen la socialización diferencial de la siguiente forma:

La socialización diferencial entre mujeres y hombres implica la consideración social de que niños y niñas son en esencia (por naturaleza) diferentes y están llamados a desempeñar papeles también diferentes en su vida adulta. Así, los diferentes agentes socializadores (el sistema educativo, la familia, los medios de comunicación, el uso del lenguaje, la religión...) tienden a asociar tradicionalmente la masculinidad con el poder, la racionalidad y aspectos de la vida social pública, como el trabajo remunerado o la política (tareas productivas que responsabilizan a los varones de los bienes materiales); y la feminidad con la pasividad, la dependencia, la obediencia y aspectos de la vida privada, como el cuidado o la afectividad (tareas de reproducción que responsabilizan a las mujeres de los bienes emocionales) (Alcántara, 2002; Pastor, 1996; Rebollo, 2010).

De acuerdo con esto, Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013, p.114) ratifican la asignación diferencial de roles de género que promueve esta construcción cultural:

Si para las mujeres es espera, pasividad, cuidado, renuncia, entrega, sacrificio... para los hombres tiene mucho más que ver con ser el héroe y el conquistador, el que logra alcanzar imposibles, seducir, quebrar las normas y resistencias, el que protege, salva, domina y recibe. Por tanto, se esperará de ellas que den, que ofrezcan al amor su vida (y que encuentren al amor de su vida), serán para otro, y se deberán a ese otro, obedientes y sumisas.

Además, es importante descartar que esta socialización afectará en mayor medida a las mujeres, ya que, como mantienen Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013, p.108), “todo lo que tiene que ver con el amor (las creencias, los mitos...) sigue formando parte con particular fuerza de la socialización femenina, convirtiéndose en eje vertebrador (...) de su proyecto vital”.

De esta forma, como mantiene Leal (2007, p.56), para las mujeres el amor romántico será “una forma de organizar el futuro y una construcción de la identidad personal”: “la atención y el cuidado dirigido hacia la otra persona es uno de los aspectos que más suele contribuir a la afirmación del yo personal femenino en el seno de una relación amorosa”. El amor, en definitiva, para las mujeres será “la búsqueda, entrega, fusión con la otra persona, ansiedad, compromiso”, mientras que, por el contrario, para los chicos se relacionaría más bien “con la seducción, con el acceso a las muchachas”.

## **2. Mitos de amor romántico**

Como hemos definido anteriormente, existe un corriente que defiende que el amor romántico es una construcción cultural resultante de un conjunto de creencias sobre el amor y su naturaleza que, en ocasiones, “suelen ser ficticias, absurdas, engañosas, irracionales e imposibles de cumplir” (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013, p.113). En concreto, según esta corriente, estas creencias son, más bien, mitos:

Un mito no es más que una creencia, sin embargo, esa creencia se halla formulada de tal manera que aparece como una verdad y es expresada de

forma absoluta y poco flexible. Como suele poseer una gran carga emotiva, concentra muchos sentimientos, y suele contribuir a crear y mantener la ideología de grupo; los mitos son resistentes al cambio y al razonamiento (Bosch Fiol y Ferrer Pérez, 2002, p.81).

Si seguimos esta definición y partimos, por tanto, sobre la base de que el amor romántico está conformado por un conjunto de mitos; se podría decir que este *tipo de amor*, o, al menos, una parte de él (la referente a los mitos), es una “ideología de grupo”.

En concreto, según Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013, p.113) y Bosch Fiol y Ferrer Pérez (2002, p.81), se trata de una ideología sobre la naturaleza del amor que se fundamenta de creencias “no razonadas”, “absolutas”, “poco flexibles” y caracterizadas por tener “gran carga emotiva” y por “concentrar muchos sentimientos”.

En definitiva, esta concepción mantiene que el amor romántico es resultado de la construcción y adquisición de una serie de mitos que se han ido conformando a lo largo de la historia y que, en ocasiones, su aceptación tiene consecuencias negativas. Por tanto, para conocer en mejor medida el origen y las posibles consecuencias negativas de la concepción de amor romántico, analizaremos los mitos que lo conforman a través de la revisión histórica y psicosocial que proponen Ferrer Pérez *et al.* (2010, pp.7-9)<sup>2</sup>:

Las primeras construcciones culturales y mitológicas sobre el amor romántico surgieron en la Antigua Grecia, la mayoría de ellas están ligadas al Destino. De esta etapa, conservamos en el ideario actual mitos como el de *la media naranja* (la pareja que elegimos es la que el Destino ha escogido como “nuestra media naranja”, es decir, es la única y mejor elección posible, y es la persona que complementa nuestra vida). Como resultado, esta interiorización del amor único y predestinado puede llevar a la pareja a una un nivel de exigencia excesivamente elevada y, por tanto, a decepción, tolerancia excesiva, necesidad de esfuerzo mayor e, incluso, a una dependencia afectiva.

---

<sup>2</sup> Este estudio es, a su vez, una revisión de los siguientes trabajos: Barrón Martínez-Iñigo, De Paul y Yela (1999); Yela (2000) y Yela (2003).

A pesar de que el ideario romántico se comenzó a fraguar en la etapa grecorromana, la principal consolidación de la mitología entorno al amor romántico se introdujo con el cristianismo. Esta corriente de pensamiento, con la intención de legitimar un nuevo modelo de relación (pareja heterosexual, monógama y fiel), consolidó un ideario amoroso basado en normas sociales que llegan a la actualidad como creencias y mitos: *el mito del emparejamiento* (la pareja heterosexual y monógama es la forma natural y universal de amor), *el mito de la exclusividad* (sólo se puede estar enamorado de una persona a la vez), *el mito de la fidelidad* (los deseos pasionales, románticos y eróticos se deben resolver con una única persona, que debe ser la persona que amamos de verdad), *el mito de los celos* (los celos son un signo de amor y deben estar presentes en el amor verdadero), entre otros. Como resultado, el hecho de imponer una serie de normas o sanciones sociales sobre el amor puede llevar a conflictos personales, relacionales y sociales, e, incluso, a conductas represivas. En concreto, la obra citada (2010, p. 8) destaca el riesgo del *mito de los celos*, ya que pensar que los celos son una muestra de amor puede servir para justificar comportamientos egoístas, injustos, represivos y, en ocasiones, violentos.

A continuación, corriente socio-literaria y filosófica del Amor Cortés potenció este ideario romántico e incluyó nuevas creencias, muchas de ellas relacionadas con el *mito de la omnipotencia* (el amor puede con todas las adversidades y todos los obstáculos, con amor se solucionan todos los problemas). Esta concepción “todopoderosa” del amor puede tener consecuencias negativas como servir de excusa a la pareja para no modificar o negación determinados comportamientos o actitudes negativas, lo cual puede dificultar la resolución y afrontamiento de los mismos.

Es en este periodo, igualmente, donde se introduce el *mito de la equivalencia*: “el ‘amor’ (sentimiento) y el ‘enamoramiento’ (estado más o menos duradero) son equivalentes y, por tanto, si una persona deja de estar apasionadamente enamoradas es que ya no ama a su pareja y lo mejor es abandonar a relación” (Ferrer Pérez *et al.*, p.8). Sin embargo, muchas investigaciones citadas en el

trabajo mencionado (2010, p.9)<sup>3</sup> defienden, por el contrario, que este enamoramiento intenso es una fase y que, con el tiempo, se modifica dando lugar a procesos de otro tipo. Por tanto, la aceptación de dicho mito puede llevar a vivir dicha transformación de forma traumática.

Más tarde, las corrientes del Renacimiento, del Barroco y, especialmente, el Romanticismo potencian el ideario amoroso mencionado e incluyen nuevas creencias como, por ejemplo, el *mito del libre albedrío* (el amor es algo íntimo y personal, y no está, ni debe estar, influido por factores externos). Al contrario de lo que esta creencia propone, en la realidad las circunstancias pueden influir en la pareja, y, por tanto, no reconocer estas presiones externas puede llevar a culpabilización.

Por último, Ferrer Pérez *et al.* (2010, p.9) destaca, igualmente, que existe una corriente de introducción de mitos de amor romántico que se inicia a finales del siglo XIX y se consolida en el siglo XX. Esta corriente busca vincular amor, matrimonio y sexualidad, y, de esta forma, normativizar el amor. Como consecuencia, el matrimonio pasaría de ser concertado a surgir a través del enamoramiento, y, por tanto, el amor será algo duradero y no transitorio. Con esta intención, se consolidaron creencias como el *mito del matrimonio* (el amor romántico-pasional debe conducir a una relación estable-matrimonial, que será la base de la convivencia de las personas) o el *mito de la pasión externa* (enamoramiento que sucede al comienzo de la relación debe perdurar). Estos mitos, por tanto, tratan de vincular algo duradero, como es el matrimonio, con un estado emocional transitorio, como es la pasión, lo cual puede ser difícil de gestionar y llevar a los individuos a la decepción.

En definitiva, son muchos los mitos de amor romántico que se han ido interiorizando y legitimando en el ideario social y que perduran en la actualidad, y es importante conocer sus consecuencias en la realidad. A pesar de esto, realizar una selección o cuantificación de estas creencias es muy difícil, ya que se tratan de creencias que no están definidas explícitamente.

---

<sup>3</sup> Entre las investigaciones citadas por Ferrer Pérez *et al.* (2010, p.9) encontramos Fisher (1992,2005), Franken (1994) u Ortiz y Gómez (1997).

Sin embargo, Peña Palacios, Ramos Matos, Luzón Encabo y Recio Saboya (2011, pp.14-16), en un deseo de catalogación de estos mitos, proponen una clasificación en torno a cuatro grupos o creencias generales, de las cuales se pueden relacionar diferentes mitos:

En primer lugar, mencionan el grupo de mitos relacionados con la creencia de que “*el amor todo lo puede*” (Peña Palacios *et al.*, 2011, pp.14-15):

- “*Falacia del cambio por amor*, es decir, creer que las personas cambian por amor a partir de la creencia de que ‘el amor lo puede todo’”.
- “*Mito de la omnipotencia del amor* que da ‘por sentado’ que es suficiente con el amor para superar todos los obstáculos en una relación”.  
Este mito, según esta obra (2011, p.42) “puede ser usado como una excusa para no modificar determinados comportamientos o actitudes de abuso en la pareja”.
- “*Normalización del conflicto*: todo lo que suceda en las primeras fases de la relación (...) es propio siempre del proceso de adaptación y forma parte del rodaje normal”.
- “*Creencia de que los polos opuestos se atraen y entienden mejor*, relacionado con esta normalización o minimización del conflicto”.
- “*Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato*: (...) amar es compatible con dañar o agredir (...): cariño y afectos son fuerzas que en ocasiones se descontrolan temporalmente, e incluso, no hay amor verdadero sin sufrimiento”.

Cabe destacar que este mito, según la investigación citada (2011, p.42), puede llevar a los jóvenes a asumir la “presencia de comportamientos violentos en las parejas” e incluso a entender estos comportamientos como una “prueba de amor”.

- “*Creencia de que el amor ‘verdadero’ lo perdona/aguanta todo*”: (...) ‘si no me perdonas, es que no me amas de verdad’”.

Debido a la aceptación de este mito, según Peña Palacios *et al.* (2011, p.43), “muchas mujeres soportan grados extremos de violencia que, en ocasiones, llegan incluso a la muerte”.

En un segundo lugar, Peña Palacio *et al.* (2011, p.15) proponen el grupo de mitos relacionados con “*el amor predestinado*”:

- *“Mito de la media naranja, (...) elegimos a la pareja que tenemos predestinada y, en el fondo, es la única elección posible”.*  
Según la investigación citada (2011, pp.43-44), “si nos consideramos ‘la mitad de algo’, ponemos nuestro bienestar en manos de otra persona, lo que puede llevar a posiciones de dependencia de la pareja”.
- *“Mito de la complementariedad, íntimamente relacionado con el anterior y entendido como la necesidad de amor de pareja para sentirse completo/a en la vida”.*
- *“Razonamiento emocional (...) idea de que cuando una persona está enamorada de otra, es porque ha sido activada por esa persona una ‘química especial’ que produce tal ‘enamoramiento’ y está dirigida hacia ella en concreto, haciéndola ‘nuestra alma gemela’.*
- *“Creencia de que sólo hay un amor ‘verdadero’ en la vida, es decir, creer que ‘sólo se quiere de verdad una vez y, si se deja pasar nunca más se volverá a encontrar”.*

Este mito, según Peña Palacios *et al.* (2011, p.44), “tiene como consecuencia directa que se crea en la necesidad de aguantar, sacrificarse o sufrir lo que sea preciso con tal de no perder ese amor único verdadero”.

- *“Mito de la perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia que defiende que el amor romántico y pasional de los primeros meses de una relación puede y debe perdurar (...); y el sentimiento de amor y el enamoramiento pasional son ‘equivalentes’”.*

A continuación, Peña Palacios *et al.* (2011, p.16) plantean el grupo de mitos relacionados con la creencia de que *“el amor es lo más importante y requiere entrega total”*:

- *“Falacia del emparejamiento y conversión del amor de pareja en el centro y referencia de la existencia personal, relegando todo lo demás en la vida y entendiendo que sólo se puede ser feliz en la vida si se tiene pareja”.*
- *“Atribución de la capacidad de dar felicidad al otro/a, la capacidad de dar felicidad se le atribuye por completo a la pareja”.*



- *“Falacia de la entrega total.* Idea de ‘fusión con el otro’, olvido de la propia vida, dependencia de la otra persona y adaptación a ella, postergando y sacrificando lo propio sin esperar reciprocidad ni gratitud”.

Estos tres últimos mitos, según el estudio mencionado (2011, p.45), esta tradicionalmente asignado a lo femenino, y, en ocasiones lleva al “olvido de la propia vida” y a la dependencia y adaptación a la otra persona, e, incluso, a la sumisión.

- *“Creencia de entender el amor como despersonalización:* entender que el amor es un proceso de despersonalización que implica sacrificar el yo para identificarse con el otro/a, olvidando la propia identidad y vida”.

Este mito, según Peña Palacios *et al.* (2011, p.47-48), puede tener como consecuencia el sacrificio de la propia identidad.

- *“Creencia de que si se ama debe renunciarse a la intimidad,* no pueden existir secretos y la pareja debe saber todo sobre la otra parte”.

Por último, esta investigación (2011, p.16) propone el grupo de mitos *“el amor es posesión y exclusividad”*:

- *“Mito del matrimonio:* Creencia de que el amor romántico y pasional debe conducir a la unión estable.”
- *“Mito de los celos o creencia de que los celos son una muestra de amor,* incluso el requisito indispensable de un verdadero amor”.

Estos mitos, según Peña Palacios *et al.* (2011, p.48), “esta falacia sobre los celos suele usarse habitualmente para justificar en las parejas comportamientos egoístas, injustos, represivos y, en ocasiones, violentos.”

- *“Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad”.*

En conclusión, el amor romántico es un fenómeno complejo e implícito en el ideario social y, por tanto, la selección y concreción de mitos puede ser diferente en cada investigación.

### **3. Amor romántico y violencia de género**

En la literatura especializada existe una discusión teórica sobre si el amor romántico justifica o favorece la violencia de género: por un lado, existe una

corriente<sup>4</sup> que mantiene que no existe una relación causal directa entre el amor romántico y la violencia de género; pero, por el contrario, existen otras investigaciones<sup>5</sup> que sí defienden que la interiorización de algunos mitos de amor romántico puede tener como consecuencia la legitimación y/o justificación de conductas violentas.

Dentro de la primera corriente mencionada, predominan un conjunto de investigaciones<sup>6</sup> que justifican la no relación causal entre amor romántico y violencia de género a partir de un argumento historicista: el amor romántico es el resultado de una revolución de patrones que se produjo en el movimiento del Romanticismo donde el matrimonio como relación económica, territorial y/o política se sustituyó por una relación amorosa y pasional. De esta forma, el amor romántico no implicaría violencia de género, ya que esto era una realidad que ya estaba presente anteriormente; sino libertad y reciprocidad en el amor, así como igualdad de sexos (Duque Sanchez *et al.*, 2015, p.17).

Por otro lado, existe otra corriente<sup>7</sup> teórica que no expone directamente una relación entre la violencia de género y el amor romántico, pero sí propone una crítica a este *tipo de amor* y, en especial, a las construcciones culturales en las que proliferan estos ideales (películas “Disney”, cuentos de hadas, películas y series románticas...). Esta crítica se basa en el hecho de que estas construcciones culturales promueven un modelo de relación mayoritariamente heterosexual y tradicional; reproducen estereotipos de género y modelos estereotipados de belleza, y, además, promueven la idea de que “el amor lo todo lo puede”.

No obstante, a pesar de que Duque *et al.* (2015, pp. 17-19) está de acuerdo con dicha crítica, defienden que “no existe ningún estudio que relacione seguir un

---

<sup>4</sup> Dentro de esta corriente, Duque Sanchez *et al.* (2015, p.16) incluye las siguientes investigaciones: Giordano, Logmore y Manning (2006); McCarthy y Casey (2008); Valls, Puigvert y Duque (2008).

<sup>5</sup> Dentro de esta corriente de investigación, destacan estudios como el de Blanco Ruiz (2014, p.126), Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013, p.114), o Peña Palacios *et al.* (2011, p.14).

<sup>6</sup> Las obras citadas por Duque Sanchez *et al.* (2015, p.16) que componen esta vertiente de defensa del amor romántico desde su concepción histórica son los siguientes: Amorim y Stenguel (2014), Batlle y Vinyoles, (2002), Molas, (2006), Giddens (1995) Munk y Korotayev (1999).

<sup>7</sup> Dentro de esta vertiente, Duque *et al.* (2015, pp.17-18) menciona, entre otras, las siguientes investigaciones: Gilbert (2002), Nelson (2002), Hedley (2002), Tanner, Haddock, Zimmerman & Lund (2003), Djikic & Oatley, (2004) o Amorim y Stengel (2014).

modelo de belleza con violencia de género, es decir, con elegir para mantener relaciones a alguien que te maltrate” (p.17) y que no existe “ninguna investigación que relacione el rol tradicional femenino con la violencia de género. Las mujeres que sufren violencia de género son de diferentes perfiles y tienen diferentes tipos de relaciones, no se reducen a ser mujeres ‘tradicionales’ en relaciones ‘tradicionales’” (p.18). Asimismo, estos plantean que cuando un agresor justifica su violencia en “el poder del amor”, “el problema no se encuentra en el ‘poder del amor’, sino en el tipo de persona que se elige para mantener relaciones” (p.18), y, por tanto “esto no implica que tenga que haber un rechazo a la capacidad transformadora del amor cuando éste es entre personas que se tratan bien” (p.19). Siguiendo este planteamiento, Duque Sanchez *et al.*, (2015, p.19) defienden que existen “evidencias de que es posible prevenir el desarrollo de violencia mediante relaciones basadas en sentimientos y en el amor romántico”.

Por último, como ya hemos mencionado, existe una corriente de la investigación sociológica que mantiene que el amor romántico sí puede estar relacionado con la violencia de género:

Dentro de esta línea, es importante mencionar el estudio de Peña Palacios *et al.* (2011, p.14): según estos, el amor romántico y, en especial, sus mitos son “creencias e imágenes idealizadas en torno al amor que en numerosas ocasiones dificultan el establecimiento de relaciones sanas y provoca la aceptación, normalización justificación o tolerancia de comportamientos claramente abusivos y ofensivos” y, por tanto, su adquisición se propone como un factor de riesgo.

En relación con esta investigación, Blanco Ruiz (2014, p.126) ratifica que “el amor romántico no tiene una base igualitaria, sino que está fundamentada en la dependencia emocional hacia otra persona, mayoritariamente un hombre” y, resultado de ello “la asunción de los mitos del discurso del amor romántico parece ser una de las justificaciones más habituales para permitir ciertas actitudes (...) de la violencia de género” (Blanco Ruiz, 2014, p.125).

De acuerdo con esta idea, Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013, p.114) mantienen que el amor romántico valora la dependencia de la mujer respecto al hombre y,

además, proponen que esta relación desigual puede acabar en violencia. En concreto, ambas autoras defienden que el hecho de que la mujer asuma el modelo de amor romántico y los mitos derivados puede dificultar la reacción de esta al sufrir violencia de género:

Así, la creencia en que el amor (y la relación de pareja) es lo que da sentido a sus vidas y que romper la pareja, renunciar al amor es un fracaso puede retrasar la decisión de romper o de buscar ayuda; la creencia en que el amor todo lo puede llevaría a considerar (erróneamente) que es posible vencer cualquier dificultad en la relación y/o de cambiar a su pareja (aunque sea un maltratador irredento) lo que llevaría a perseverar en esa relación violenta; considerar que la violencia y el amor son compatibles (o que ciertos comportamientos violentos son una prueba de amor) justificaría los celos, el afán de posesión y/o los comportamientos de control del maltratador como muestra de amor, y trasladaría la responsabilidad del maltrato a la víctima por no ajustarse a dichos requerimientos; etc. (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013, p.114).

En definitiva, tanto Ferrer Pérez *et al.* (2010, pp.8-9) como Peña Palacios *et al.* (2011) o Blanco Ruiz (2014) proponen que la interiorización de mitos de amor romántico puede promover consecuencias negativas en la relación de pareja como conflictos internos y/o relacionales, expectativas y metas demasiado altas, vivencias traumáticas, negación de conflictos, culpabilización, exceso de confianza, dependencia o decepción. Asimismo, esta interiorización puede llevar, también, a la aceptación de comportamientos ofensivos y manipulación; a malinterpretar conflictos e, incluso, a justificar el maltrato.

#### **4. Tratamiento didáctico del amor romántico con adolescentes**

El presente Trabajo Fin de Máster se apoya sobre la convicción de la necesidad de tratamiento didáctico del sexismo y la violencia de género en el contexto de la Educación Secundaria. Esta determinación, además, queda justificada con los resultados de diferentes investigaciones la presencia de estos fenómenos en la juventud, entre las cuales destacamos las siguientes:

En primer lugar, el proyecto de investigación de Peña Palacios *et al.* (2011, p.37), que esclarece que una gran parte de la población adolescente<sup>8</sup> tiene percepciones y actitudes sexistas<sup>9</sup>; y “bastante” de estos sujetos presentan “obvias dificultades para detectar de forma clara (...) indicios de abuso en sus relaciones de noviazgo”.

En segundo lugar, el *barómetro juventud y género 2019: violencia y acoso* realizado por Sanmartín Ortí, Tudela Canaviri, Ballesteros Guerra y Rubio Castro (2019, p.7), el cual revela las siguientes cifras:

- “Un 57,1% de jóvenes<sup>10</sup> reconoce haber vivido situaciones de violencia en la pareja y un 35% reconoce haber ejercido algún tipo de violencia en el seno de la misma”.
- Un 16,6% de chicas y un 21% de chicos tienen la percepción de que “este tipo de violencia: ‘siempre ha existido, es inevitable’” y un 5.7% de chicas y un 11.9% de chicos “niegan su existencia: ‘no existe, es un invento ideológico’”.
- “4 de cada 10 jóvenes señalan que ‘la falta de educación’ es el principal factor que influye en la violencia de género”.

Y, por último, el estudio de García Díaz, Lana Pérez, Fernandez Feito, Bringas Molleda, Rodriguez Franco y Rodriguez Díaz (2017, p.404), que subraya que “la violencia durante el noviazgo es un fenómeno de gran magnitud en las parejas jóvenes<sup>11</sup>” y “muchas personas maltratadas<sup>12</sup> en el contexto de una pareja no se reconocen como víctimas de violencia, y el reconocimiento es fundamental para su abordaje”. Frente a esto, “mantener actitudes igualitarias favorece la identificación de situaciones de maltrato durante las relaciones de noviazgo juvenil”.

---

<sup>8</sup> En el caso de este proyecto, se estudia únicamente jóvenes andaluces de 14 a 16 años.

<sup>9</sup> En concreto, este estudio mantiene que en torno a un 73% de los chicos y un 60% de las chicas puntúan en algún tipo de sexismo.

<sup>10</sup> En este caso, el barómetro estudia hombres y mujeres residentes en todo el territorio nacional entre los 15 y 29 años.

<sup>11</sup> En el caso de este estudio, se estudian chicos y chicas de entre 15 y 26 años provenientes de 5 provincias españolas (Huelva, Sevilla, A Coruña, Pontevedra y Asturias).

<sup>12</sup> Más concretamente, el estudio esclarece que 1 de cada 4 jóvenes estudiados vivía una situación de violencia no percibida”.

Como resultado, este TFM planteará como objetivo fundamental la intervención didáctica sobre el sexismo y la violencia de género. No obstante, debido a las limitaciones formales del mismo y al deseo de concreción, se abordará únicamente el tratamiento didáctico de los mitos de amor romántico bajo la concepción, antes explicada, de que la idealización romántica del amor dificulta establecer relaciones sanas y puede provocar la aceptación, normalización, justificación o tolerancia de comportamientos relacionados con la violencia de género.

En concreto, la necesidad de intervención didáctica con adolescentes en este ámbito preciso se justifica con los datos obtenidos en la investigación de Peña Palacios *et al.* (2011, p.54), según la cual “los chicos y chicas participantes muestran una clara aceptación de los mitos de amor romántico presentados”.

Con el objetivo de confeccionar esta intervención a partir de un sustento teórico y práctico previo, se explorarán en este Marco Teórico diferentes experiencias de tratamiento didáctico de este ámbito de la educación en valores:

Para ello, es necesario señalar en primer lugar la *guía didáctica de los cortometrajes “encuentra el verdadero amor” para la percepción de la violencia de género* elaborada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). Esta propuesta, aunque está destinada al tratamiento didáctico de la percepción de la violencia de género desde un punto de vista amplio, nos interesa por la estructura que plantea para la intervención con adolescentes:

- En primer lugar, se comienza con una batería de actividades de contextualización teórica e introducción del tema que tratará el trabajo específico (“fase A”).
- En segundo lugar, se promueve el fomento de reflexión personal del alumnado sobre los conceptos introducidos a partir de la visualización de una serie de materiales audiovisuales y de una exposición posterior de las claves teóricas explicativas (“fase B”).
- A continuación, se propone una batería de actividades de trabajo específico en las que el alumnado trabaja con diferentes conceptos necesarios para la concienciación. Es importante destacar que estas actividades promueven, en todo momento el debate (“fase C”).

- Posteriormente, se realiza, en forma de conclusión, una fase de reflexión grupal en la que el alumnado tiene libertad para debatir sobre lo aprendido (“fase D).
- Por último, se presenta un test en el que los jóvenes pueden descubrir si son libres en su relación de pareja, o no, a partir de la respuesta a una serie de preguntas; así como una serie de recomendaciones sobre qué hacer y dónde acudir en caso de descubrir que existe violencia de género en su pareja.

Dentro de este material, es importante señalar la actividad “3.2. El amor romántico y sus mitos” de la fase didáctica C, ya que, en ella, se ofrece un tratamiento de los mitos de amor romántico. En concreto, este ejercicio se ajusta a la siguiente metodología (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015, pp.35-38):

- Explicación de forma teórica de qué existen “mitos (...) que nos han ayudado a construir una idea de amor romántico que, si no aprendemos a desarrollar en clave de relación sana, pueden ser el marco de afectos tóxicos que no son verdadero amor”.
- Conocimiento de algunos de los mitos de amor romántico: “el poder del amor”, “el amor verdadero predestinado”, “la entrega total” y “el amor como posesión y exclusividad”.
- Planteamiento de un trabajo de reflexión con fragmentos de cuatro novelas románticas (dos clásicas y dos de actualidad).

En segundo lugar, es interesante mencionar la unidad *el amor no es la ostia*<sup>13</sup>, por unas relaciones con buen trato planteada por el equipo Ágora (2000), debido a la progresión didáctica que esta destina a la prevención de la violencia de género en el alumnado de secundaria:

---

<sup>13</sup> Sic

- En primer lugar, plantea una batería de actividades destinadas contextualización e introducción a los conceptos generales de la perspectiva de género<sup>14</sup>.
- A continuación, realiza un trabajo específico de reflexión a partir de una serie de ejercicios destinados a explicar cómo existen desigualdades de género dentro del imaginario amoroso. Más concretamente, estas actividades buscan que el alumnado identifique cómo este modelo de amor desigual se construye en diferentes manifestaciones culturales<sup>15</sup>.
- Posteriormente, promueve una serie de actividades para explicar cómo el “amor ideal” puede camuflar el maltrato psicológico y, en concreto, dedican una actividad para reflexionar sobre diferentes mitos de amor romántico<sup>16</sup> a través de historias ficticias.
- Por último, se plantea un test final titulado “eres capaz de detectar si existe violencia psicológica en tu relación” (equipo Ágora, 2000, pp.83- 86). Esta encuesta busca, a partir de una serie de preguntas de sí o no, hacer reflexionar y permitir conocer si la pareja del adolescente ejerce violencia psicológica en el caso de la chica, o si él mismo ejerce violencia psicológica sobre su pareja en el caso del chico.

Por otra parte, además de materiales didácticos destinados al tratamiento de la violencia de género y el sexismo en general, existen, también, una serie de recursos destinados específicamente a la intervención y a la reflexión sobre el amor romántico y los mitos sobre este contruidos culturalmente:

Estos recursos, en algunos casos se justifican como respuesta al proyecto de Investigación de Peña Palacios *et al.* (2011)<sup>17</sup>, arriba mencionado. Un ejemplo

---

<sup>14</sup> En concreto, selecciona los siguientes contenidos: la teoría sexo-género, la construcción cultural de los roles de género, la explicación de los términos machismo, hembrismo y feminismo, y la introducción a los “factores de socialización” (equipo Ágora, 2000, pp.7-22).

<sup>15</sup> En este caso, utilizan como manifestaciones culturales de referencia diferentes cuentos infantiles, series de televisión, canciones y poesías románticas.

<sup>16</sup> En esta actividad se seleccionan los siguientes mitos de amor romántico: “el amor es ciego”, “todo por amor...”, “hay que aguantar”, “si no siente celos no me ama”, “mi chico o mi chica es mío/a”, “por amor es lícito renunciar a todo”, “en amor, es ideal encontrar tu media naranja”, “el amor es para siempre...” y “si no accede a mis deseos sexuales es por qué no me quiere” (equipo Ágora, 2000, p.71).

<sup>17</sup> Un resultado de este deseo de intervención sobre los mitos de amor romántico como respuesta a las aportaciones del Proyecto de Investigación mencionado es la campaña que impulsó el



de reacción a dicho proyecto es el material didáctico “dos ejemplos de cómo trabajar los mitos de amor románticos con la juventud” en el monográfico *coeducación y mitos del amor romántico* propuesto Sotelo Ávila (s.f.):

En concreto, esta propuesta ofrece dos “recursos coeducativos” que permiten “desmitificar entre la juventud el ideal romántico del amor” (Sotelo Ávila, s.f., p.9) a partir del análisis y debate con perspectiva de género de una serie de lecturas en las que aparece el amor romántico. Este recurso selecciona como material para analizar dos fragmentos de las novelas de Moccia *a tres metros sobre el cielo* y *tengo ganas de ti*, y diferentes entradas de un blog de jóvenes donde estos señalan cuál es “‘su frase preferida’ de los libros de la Saga Crepúsculo” (Sotelo Ávila, s.f., p.9-10).

Para acabar, cabe destacar, igualmente las aportaciones a este marco de intervención del taller “desmontamos las creencias sobre amor romántico” del Centre Dolors Piera<sup>18</sup> (s.f.) de la Universitat de Lleida: este recurso, a partir de una serie de preguntas como, por ejemplo, “¿por qué crees que el amor es ciego?”, busca hacer reflexionar al alumnado sobre los diferentes mitos de amor romántico<sup>19</sup>, en primer lugar, en pequeños grupos, y, después, en gran grupo. Es importante mencionar, igualmente, que este recurso, a diferencia de los explorados anteriormente, propone la explicación teórica y conceptual a posteriori, es decir, después de realizar la reflexión.

## **5. Intervención didáctica desde la literatura**

Debido al hecho de que el presente Trabajo Fin de Máster se encuadra dentro del ámbito de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura creemos necesario

---

Instituto Andaluz de la Mujer y el Instituto Andaluz de la Juventud el “día de los enamorados” (14 de febrero).

Esta campaña, como explica la Junta de Andalucía (s.f.), utiliza las redes sociales para “recoger muchos de los mensajes detectados entre las ideas que tienen las personas jóvenes sobre el amor romántico, a la vez ofrecer mensajes que pretenden romper y cuestionar los estereotipos sexistas que contienen esas ideas”.

<sup>18</sup> Centre Dolors Piera d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones.

<sup>19</sup> En este caso se selecciona los siguientes mitos de amor romántico: “el amor es ciego”, “todo por amor”, “por amor, se debe aguantar todo”, “si mi pareja no se siente celoso/a, es que no me quiere”, “mi chico o chica es mío/a”, “por amor es lícito renunciar a todo”, “en el amor, lo ideal es encontrar tu media naranja”, “el amor es para siempre” y “ si no accedes a mis deseos sexuales es por qué no me quieres lo suficiente” (Centre Dolors Piera: s.f.).

explorar de forma teórica la educación en valores y, en especial, la intervención didáctica sobre los mitos de amor romántico a través de la literatura<sup>20</sup>.

Como hemos visto anteriormente, son muchos los manuales y propuestas didácticas que escogen el tratamiento de los mitos de amor romántico a través de la literatura. Esta elección, en nuestro caso, se justifica con las palabras de Vargas Llosa (200, p.122):

La literatura (...) es, ha sido y seguirá siendo, mientras exista, uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias al cual los seres vivientes se reconocen y dialogan (...). Los lectores (...) nos entendemos y nos sentimos miembros de la misma especie porque, en las obras (...), aprendimos aquello que compartimos como seres humanos, lo que permanece en todos nosotros por debajo del amplio abanico de diferencias que nos separan. Y nada defiende mejor al ser viviente contra la estupidez de los prejuicios, del racismo, de la xenofobia, de las orejeras pueblerinas del sectarismo religioso o político, o de los nacionalismos excluyentes (...). Nada enseña mejor que la literatura (...). Leer buena literatura es divertirse, sí; pero también aprender.

Mario Vargas Llosa, en el citado discurso, enuncia multitud de valores de la literatura (diálogo humano, construcción del lenguaje, vehículo de conocimiento...), pero, en especial, destaca el valor de crear individuos críticos e inconformistas:

La buena literatura, a la vez que apacigua momentáneamente la insatisfacción humana, la incrementa y, desarrollando una sensibilidad crítica inconformista ante la vida, hace a los seres humanos más aptos para la infelicidad (...). Sin la insatisfacción y la rebeldía contra la mediocridad y la sordidez de la vida, los seres humanos viviríamos todavía en un estado primitivo, la historia se hubiera estancado, no habría nacido el individuo, ni la ciencia ni a tecnología hubieran despegado, ni los derechos humanos serían reconocidos, ni la libertad existiría, pues todo ello son criaturas nacidas a partir de actos de insumisión contra una vida percibida como insuficiente e intolerable. (Vargas Llosa, 200, p.131)

---

<sup>20</sup> La propuesta que en este TFM se articula, utilizará las potencialidades de la utilización de la literatura para la intervención sobre los mitos de amor romántico.

Muestra de este valor didáctico de la literatura es el hecho de que en el artículo 33 de la Ley Orgánica de educación, de 3 de mayo<sup>21</sup> (LOE) se hace explícito el potencial de la lectura “como medio de desarrollo personal”.

En concreto, son muchas las obras que plantean el potencial de la literatura y la lectura en la transmisión de valores y la formación de un espíritu crítico<sup>22</sup>:

Etxaniz Erle (2011, p.73) defiende que, aunque “el principal objetivo de las obras literarias es entretener (...), al mismo tiempo, es innegable la relación entre literatura y valores”. Siguiendo esta idea, Jurado Valencia (2008, pp.94-95) plantea que “es a partir de la literatura desde donde más se pueden propiciar condiciones para la formación del lector crítico”: “trabajar con la literatura implica dar prioridad a la interpretación y reducir al máximo el carácter de dogma que inviste a la docencia” debido a la “ambigüedad y polivalencia” que en esta predomina.

En definitiva, la literatura, desde sus inicios, ha transmitido toda una serie de ideas y valores. Algunas veces dicha transmisión se ha realizado de manera notoria, pero otras muchas de forma encubierta y disfrazada de neutralidad<sup>23</sup>. Igualmente, en muchas ocasiones, estos valores transmitidos están relacionados con los deseos de una clase dominante o de una política determinada (Etxaniz Erle, 2011, pp.73-74) y, “frecuentemente refleja unos valores que son mucho más tradicionalistas que los que la sociedad tiene en ese momento” (Etxaniz Erle, 2011, p.75).

Por los motivos mencionados, Jurado Valencia (2008, p.90) define la necesidad de la escuela de “formar lectores críticos y no solo lectores alfabetizados”, es decir, “orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de

---

<sup>21</sup> Artículo que, más tarde, será modificado por la Ley Orgánica de 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE).

<sup>22</sup> Según Cassany (2003, p.114), “la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista.”

<sup>23</sup> Según Etxaniz Erle (2011, p.73):

Otras muchas veces las ideas, los mensajes, que intencionada o no intencionadamente nos transmiten los autores (escritores e ilustradores), aparecen difuminados en la narración, en unas historias que, aparentemente, son «neutras». Pero el lenguaje, la terminología utilizada, los personajes, oficios, estereotipos que reflejan, etcétera, contribuyen a transmitir una manera de ver la vida, una manera de pensar, una ideología, unos valores concretos.

cultura". Igualmente, Cassany (2003, p.129) muestra la necesidad de incluir una perspectiva crítica en la enseñanza de la comprensión lectora, así como en las tareas educativas relacionadas con ella (comentario de texto, el análisis del discurso...). Según este (2003, p.129), "la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad".

En resumen, como planean las autoras Gárate Larrea, Tejerina Lobo, Melero Zabal, Echevarría Arce y Gutiérrez Sebastián (2008, p.22):

Es necesario, pues, desde la educación obligatoria dotar a los estudiantes de herramientas cognitivo-afectivas (elaborar, clarificar y fundamentar desde el punto de vista propio, valorar el de los demás, rebatirlo, ponerse efectivamente en el papel del otro, etcétera) que les ayuden a cuestionarse determinadas formas de conducta que se van consolidando en nuestras sociedades y que son injustas e insolidarias.

Resultado de esta necesidad de formación de lectores críticos, Alvarez Álvarez y Pascual Díez (2013, p.31) plantean que el docente tiene que potenciar que los estudiantes, a través de la lectura, puedan formular críticas, reflexionar sobre el comportamiento de los personajes de la narración, desarrollar una opinión argumentada, plantearse qué valores y contravalores le ha transmitido la lectura... Con esta idea coinciden, igualmente, Gárate Larrea *et al* (2008, p.22), las cuales plantean que el "énfasis en la argumentación, la reflexión, la explicación y la empatía puede contrarrestar los efectos de un inadecuado y creciente tipo de socialización<sup>24</sup>".

Para conseguir estimular dicha lectura crítica y reflexión, Alvarez Álvarez y Pascual Díez (2013, p.31), proponen una serie de estrategias: "presentación y contextualización de la lectura, comentarios colectivos, guías de lectura, presentación de libros, clubs de lectura, actividades creativas a partir de los textos, etc.". Dentro de estas estrategias, dicha obra (2013, p.33) valora, en

---

<sup>24</sup> Como mencionamos en capítulos anteriores, en este trabajo nos interesa abordar la socialización diferencial que propone el amor romántico y sus mitos.

especial, el potencial que supone el trabajo con textos literarios a través de “prácticas de comunicación dialógicas” entre el alumnado:

Las consecuencias didácticas que se derivan de estos planteamientos pueden ser muy significativas: se interrelaciona conocimiento literario, comentario y valoración personal de los textos y creatividad y expresión literaria del alumnado, impulsando tareas como el desarrollo de talleres, concursos literarios, elaboración de antologías personales, blogs literarios, clubs de lectura, etc. Muchas de estas innovaciones potencian la socialización de la lectura.

De acuerdo con esta idea, Gritter (2011, pp.445-446) señala como beneficios del debate y discusión literaria, entre otros, la cesión del control del profesor en favor del alumnado, la implicación de los participantes en la clase o la capacidad de ayudar a conectar la literatura con el contexto y experiencias personales e interpersonales del alumnado.

Como respuesta a las aportaciones expuestas en este capítulo, la propuesta didáctica del presente Trabajo Fin de Máster se basará en el trabajo con textos literarios: se utilizarán los valores que, como ya hemos mencionado, están presentes en la literatura para que el alumnado pueda reflexionar, argumentar y debatir desde una perspectiva crítica y de género sobre el amor romántico y sus mitos. De esta forma, además del tratamiento didáctico mencionado, se potenciará la lectura crítica de textos en el alumnado.

## **6. Didáctica de la escritura de textos argumentativos**

Debido al hecho de que la composición de textos argumentativos será uno de los principales elementos curriculares que se abordarán en la presente propuesta didáctica, creemos necesario aproximarnos teóricamente a la enseñanza de la escritura de textos argumentativos:

Como define Weston (2006, pp.11-12), argumentar no es, simplemente, una exposición de perjuicios u opiniones, o una discusión verbal; sino que “‘dar un argumento’ significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una conclusión”. Argumentar, por consiguiente, es importante: nos ayuda a llegar

a una conclusión razonada y, cuando hemos llegado a dicha conclusión, nos permite explicarla y defenderla.

Como resultado de la importancia de la argumentación en la vida real, el aprendizaje de la comprensión y producción de textos argumentativos es necesaria: los argumentos tienen unas reglas y los estudiantes deben aprenderlas (Weston, 2006, p.13). Muestra de esta necesidad didáctica, el artículo 4 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, hace explícito la necesidad de incluir como contenido del primer ciclo de la ESO (contenido que se presentará, igualmente, en el resto de niveles) la “lectura comprensión e interpretación de (...) textos argumentativos”, así como la “escritura de textos (...) argumentativos”.

En definitiva, para aprender a construir un texto argumentativo correctamente es necesario conocer su estructura, sus reglas y sus dificultades.

Respecto a la estructura, es importante mencionar que, según Perelman (1999, p.3), la estructura de los textos argumentativos puede sufrir transformaciones (no incluir el punto de partida debido a que este puede estar sobre entendido, dejar la conclusión implícita porque no se impone como evidencia, etc.). No obstante, generalmente<sup>25</sup> este tipo de textos se organizan del siguiente:

- Introducción: identificación del tema y toma de posición o formulación de la tesis.
- Desarrollo: presentación de los diferentes argumentos para justifica dicha posición.
- Conclusión: reafirmación de la posición adoptada.

Si seguimos esta estructura, el desarrollo, que será la sección más extensa, se basará en la exposición de argumentos. No obstante, es importante destacar que la argumentación tiene una naturaleza dialógica: el escritor pone en manifiesto argumentos para defender su punto de vista; pero también debe responder y anticipar las respuestas, preguntas, dudas y refutaciones que pueden hacer los

---

<sup>25</sup> Desde nuestro punto de vista, la didáctica de los textos argumentativos debe optar por una enseñanza de la estructura canónica. En nuestra opinión, esto permite al alumnado, el cual no es no es, a priori, docto en la composición de esta tipología textual, crear un texto más coherente y entendible.

posibles lectores o interlocutores (contraargumento) (Camps, 1995, p.54). El escritor de un texto argumentativo debe tener en cuenta que la “audiencia cobra más importancia que en ningún otro tipo de texto. Aquí no se trata sólo de adecuar el discurso a un receptor posible, sino que las propias ideas de la audiencia tienen que estar ‘imaginadas’, explicitadas e integradas” (Gárate Larrea, 2008, p.23). La didáctica de la escritura de textos debe, como resultado, tener en cuenta la necesidad de los textos argumentativos de incorporar no solo argumentos, sino también contraargumentos.

Esta suma de argumentos (y contraargumentos) tiene como resultado la importancia de la utilización (y, por tanto, de la didáctica) de los conectores y organizadores textuales: estos elementos del lenguaje son necesario para encadenar argumentos (Canals, 2007, p.52), pero también para contraargumentar (concesión, refutación...) (Camps, 1995, p.54).

Resultado de esto, como menciona Coirier, Andriessen y Chanquoy (1999, p.8), además del conocimiento de la estructura, existen una serie de elementos que el escritor debe tener en cuenta y, de forma explícita o implícita, incluirlos en la composición. Estos elementos, según los autores mencionados, son los siguientes (la traducción es nuestra):

1. Reconocer la existencia de un conflicto entre dos posiciones diferentes en el mismo tema.
2. Reconocer el tema como debatible social, ideológica y contextualmente.
3. Estar dispuesto a solucionar el conflicto, presuponiendo un contexto negociable.
4. Estar dispuesto a solucionar el conflicto por medio del lenguaje
5. Tomar una posición en el conflicto.
6. Defender la posición con argumentos.
7. Asignar un valor mínimo a los argumentos contrarios, utilizando contraargumentos.

Desde mi punto de vista, el conocimiento de estas reglas o elementos para tener en cuenta pueden ser beneficioso en la didáctica de textos argumentativos, pero, creo que en el nivel en el que nos encontramos (tercero de la ESO), estas reglas se deberían simplificar: no es necesario que el alumnado sea experto en la composición de textos argumentativos perfectos y canónicos, sino que sea

capaz de escribir estos textos de forma clara y argumentada, siguiendo unos criterios de estilo y organización textual. Por consiguiente, en una propuesta didáctica de esta naturaleza, yo solo trabajaría los siguientes elementos mencionados por Coirier, Andriessen y Chanquoy: reconocer y plasmar en el texto la existencia de un debate o controversia sobre el tema, toma de posición en el debate, argumentar dicha posición con razones y, si procede, contraargumentar los argumentos de la posición contraria, basándose en respeto.

Asimismo, es importante que el alumnado tenga en cuenta que la efectividad del texto no se encuentra tanto en su estructura, sino en la calidad de las estrategias discursivas utilizadas para persuadir al lector (Perelman, 1999, p.3). En concreto, esta autora menciona dos tipos de estrategias discursivas:

- Las destinadas a realizar un discurso convincente: son estrategias basadas en otorgar objetividad al texto (citas de autoridad, definiciones, ejemplificaciones, descripciones detalladas, analogías o comparaciones; testimonios creíbles, pruebas estadísticas, etc.)
- Las destinadas a dotar al texto de carácter persuasivo: son estrategias que buscan otorgar al texto subjetividad y sensibilidad (ironía, beneficios asociados con deseos o fantasías, acusaciones, insinuaciones, advertencias sobre consecuencias indeseadas, etc.)

Por último, es importante destacar que toda redacción de un texto debería ser un progreso y, en concreto, el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, dicta que el alumnado de tercero de la ESO debe conocer y utilizar distintas fases en la redacción de un texto: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión.

En conclusión, la composición de textos argumentativos y, por tanto, su didáctica, debe partir de una serie de reglas: para crear un texto bien elaborado es necesario seguir una estructura, conocer y respetar las normas y, además, conocer y utilizar las estrategias efectivas.



### **III. Propuesta de intervención educativa del amor romántico**

#### **1. Ubicación de la propuesta en la ley educativa**

La presente unidad didáctica se integra dentro del sistema educativo español, por lo cual, sus planteamientos se ajustan con lo que dispone la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

En concreto, la presente propuesta ajusta los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de acuerdo con una selección de aquellos dispuestos por el Decreto 38/2015, de 22 de mayo para el tercer nivel de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Respecto a los objetivos fundamentales, se han seleccionado entre aquellos dispuestos por Decreto 38/2015, de 22 de mayo. Por el contrario, los objetivos específicos se seleccionan a partir de una extracción de aquellos conceptos que propone la disposición introductoria a la materia de Lengua Castellana y Literatura en el decreto citado.

En cuanto a la selección de competencias a contribuir por la presente unidad, se ha realizado de acuerdo con las *competencias clave* a desarrollar por la Educación Secundaria Obligatoria fijadas por el artículo 3 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Por último, las estrategias metodológicas utilizadas en las diferentes actividades se han seleccionado de acuerdo con las orientaciones metodológicas generales dispuestas por el ECD/65/2015, de 21 de enero; y, a su vez, de acuerdo con las orientaciones metodológicas para la materia de Lengua Castellana y Literatura especificadas en artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo.

#### **2. Objetivos**

La presente unidad didáctica se presenta como respuesta al siguiente objetivo fundamental de acuerdo con los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria dispuestos por el artículo 5 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo:

- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

A su vez, en un segundo nivel de concreción, la propuesta ante la que nos encontramos presenta una serie de objetivos específicos de la materia de Lengua Castellana y Literatura, de acuerdo con lo que dispone el artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo:

- “Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado”.
- “Aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa”, en este caso, en la composición de textos argumentativos.
- Fomentar “la reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos” y favorecer el desarrollo de “la capacidad crítica y creativa de los estudiantes”.
- “Utilizar la lectura y la escritura con la finalidad de que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos”, y “que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo”.
- “Comprender un texto” con la finalidad de “leer para obtener información”.
- Conseguir que el alumnado “tome conciencia de la escritura como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de éstos antes de redactar el texto definitivo”
- “Adquirir los mecanismos que permiten diferenciar y utilizar los diferentes géneros discursivos”, en este caso, el género argumentativo.

### **3. Contribución de la propuesta al desarrollo de las competencias clave**

La presente intervención educativa contribuirá, específicamente, al desarrollo de tres de las competencias clave a desarrollar en Lengua Castellana y Literatura dispuestas por el artículo 3 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero:

En primer lugar y en relación con el objetivo fundamental, más arriba expuesto, esta propuesta contribuirá sobre las *competencias sociales y cívicas*. La intervención sobre el amor romántico y sus mitos buscará dotar al alumnado de “conocimientos y actitudes sobre la sociedad (...) para interpretar fenómenos y

problemas sociales en contextos cada vez más diversificados”. Además, la realización de textos argumentativos y, en especial, debates basados en el respeto, permitirá al alumnado “interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democrático”. No obstante, la intervención contribuirá, en especial, a la perspectiva social de esta competencia, ya que tiene como objetivo fundamental obtener un mayor “bienestar personal y colectivo” a través de la adquisición de “conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio”.

Por otro lado, debido al hecho de que la presente propuesta se integra dentro del currículo de Lengua Castellana y Literatura, la contribución a la competencia de *comunicación lingüística* será constante y elemental: esta propuesta buscará ofrecer al alumnado una “imagen del individuo como agente comunicativo que produce, y no sólo recibe, mensajes a través de las lenguas con distintas finalidades” en “situaciones comunicativas concretas y contextualizadas”. En especial, la propuesta fomentará, a través de la producción de textos argumentativos, entendidos desde su perspectiva dialógica, y del debate con los compañeros; el desarrollo de “la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia” y la toma de conciencia de la necesidad del “ejercicio activo de la ciudadanía”. Igualmente, esta intervención buscará fomentar “el respeto a las normas de convivencia” y “el desarrollo de un espíritu crítico” a través de la lectura con perspectiva de género.

Por último, la estrategia metodológica de trabajo autónomo y de búsqueda de información tiene como objetivo, entre otros, contribuir a la *competencia digital* y, en especial, al “uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar objetivos relacionados con el trabajo (...), el aprendizaje (...) y la participación en la sociedad”. En especial, se propone al alumnado el “acceso a las fuentes y el procesamiento de la información” con el objetivo de que desarrolle su habilidad de “evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información” a través del “conocimiento y manejo de diferentes motores de búsqueda y bases de datos, sabiendo elegir aquellos que responden mejor a las

propias necesidades de información”; así como el “saber analizar e interpretar la información que se obtiene (...) en función de su validez, fiabilidad y adecuación”.

#### 4. Contenidos

Como hemos descrito anteriormente, la presente propuesta didáctica tiene como objetivo fundamental intervenir sobre los mitos amor romántico a través del currículum formal de secundaria, más precisamente a partir de la lectura crítica y con perspectiva de género, la composición de textos argumentativos, así como la posterior puesta en común y debate con los compañeros de las reflexiones obtenidas.

En concreto, la propuesta trabajará a través de una selección de los contenidos que dispone el artículo 2 del capítulo I del Decreto 38/2015, de 22 de mayo para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en tercero de Educación Secundaria Obligatoria. Más concretamente, esta selección se conformará como resultado de una perspectiva integradora de los cuatro bloques de contenido propuestos por el currículo de esta materia:

Tabla 2

*Selección de contenidos*

Bloque	Destreza	Contenido
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.	Escuchar	Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan.
	Hablar.	Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir.	Leer.	Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás.  Lectura, comprensión e interpretación de (...) textos argumentativos (...)
	Escribir.	Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso

	Escritura de textos (...) argumentativos (...)."
Bloque 3. Conocimiento de la lengua.	Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.
Bloque 4. Educación literaria	Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de (...) de conocimiento del mundo (...).
	Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.

---

Fuente: artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo.

## 5. Estrategias metodológicas

La propuesta didáctica ante la que nos encontramos es resultado de la asimilación de las aportaciones teóricas y pedagógicas expuestas en el Marco Teórico y se caracteriza por la inclusión de actividades que se ajustan, en cada caso, a estrategias metodológicas diferentes<sup>26</sup>.

No obstante, la propuesta, en su conjunto, se ajusta a las siguientes orientaciones metodológicas dispuestas por el artículo 6 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, según el cual, se debería “propiciar un aprendizaje competencial en el alumnado”:

- Respetar y fomentar “los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo”, en nuestro caso, a través de la inclusión de actividades de diferente naturaleza y con estrategias metodológicas diversas.
- Situar al “docente como orientador, promotor y facilitador” de los contenidos. En la presente propuesta, el profesor tomará en algunas ocasiones la posición de “facilitador”, en especial, en las *exposiciones teóricas*, mientras que, en otros momentos, como, por ejemplo, en el *trabajo inductivo* y en el *trabajo autónomo del alumnado* se posicionará como “orientador” y fomentará “un papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje”.

---

<sup>26</sup> La estrategia metodológica seguida, en concreto, por cada una de las actividades será detallada en el capítulo 6 titulado *temporalización y secuenciación de los contenidos*.

- La realización de un texto argumentativo evaluable en el que se aplique los contenidos, competencias y valores trabajados durante la propuesta responde a la necesidad de “realización de tareas (...) planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado deba resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores”.

Asimismo, debido al hecho de que la presente propuesta didáctica se sitúa dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura, se seguirán, igualmente, las orientaciones metodológicas concretas que se disponen en el artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo, específicamente para esta materia:

- En primer lugar, la propuesta didáctica completa trabaja a partir de “la unidad lingüística del texto, tanto oral como escrita”, ya sea utilizando esta unidad como apoyo para la reflexión, la inducción y la lectura crítica; o bien como objetivo a elaborar por el alumnado.
- Asimismo, esta propuesta “otorga una especial relevancia a la expresión y comprensión oral en los distintos ámbitos de uso”, en este caso, el uso dialógico del debate y la puesta en común de reflexiones como forma de enriquecimiento mutuo entre el alumnado, tal y como proponen Álvarez Álvarez y Pascual Díez (2013, p.33) o Gritter (2011, pp.445-446).
- Respecto al tratamiento de la *comprensión escrita*, se fomenta una lectura y comprensión de fragmentos literarios “que va más allá pura decodificación de lo que está escrito, y se compone de habilidades discursivas, lingüístico-gramaticales y socioculturales”. Es importante destacar el desarrollo que esta propuesta busca de la lectura crítica como respuesta a la necesidad de la educación en este ámbito expresada, tal y como plantean, por Jurado Valencia (2008, p.90), Cassany (2003, p.129), Gárate Larrea *et al.* (2013, p.31), entre otros.
- Por último, el *trabajo autónomo y cooperativo* de búsqueda de información tiene como objetivo propiciar “el acceso directo al conocimiento por parte del alumnado al otorgar una mayor importancia a la capacidad investigadora, a la consulta progresivamente autónoma de fuentes directas y a la selección y posterior transmisión de la información obtenida”

En definitiva, la intervención sobre los mitos de amor romántico surge de la necesidad metodológica propuesta por Marcoleta Hardessen (2019, p.141), según el cual, actualmente, se deben plantear las características del amor romántico como “una invitación para ser *leída* con otros ojos”, lejos del tratamiento didáctico tradicional en el que “las características del amor romántico han servido de sustento para la formación, lectura o aprendizaje”.

## 6. Temporalización y secuenciación de los contenidos

La presente propuesta didáctica tendrá una duración de cinco sesiones de 50 minutos. Cada una de las sesiones, en concreto, se articulan en torno a uno o dos objetivos principales, y para su consecución, se plantearán una serie de actividades, para las cuales se seguirá una estrategia metodológica diferente en cada caso. Esta secuenciación se concreta en las siguientes tablas:

Tabla 3

### *Secuenciación de las actividades. Sesión 1*

Objetivo	Actividades	Duración (minutos)	Estrategia metodológica
Introducción de la propuesta didáctica y contextualización del contenido fundamental (mitos de amor romántico)	1. Presentación del docente de la intervención.	5	<i>Presentación y contextualización inicial de los contenidos y conceptos.</i>
	2. Test de interiorización <sup>27</sup> de los mitos de amor romántico <sup>28</sup> a trabajar.	15-20	
	3.Contextualización y reflexión sobre el amor romántico y sus mitos.	35-40	

*Fuente:* creación propia.

<sup>27</sup>Este test se ha creado utilizando como base la encuesta realizada por Peña Palacios *et al.* (2011, pp.14-16) y tendrá, en nuestra propuesta, tres objetivos:

- Dotar al docente del conocimiento de cuál es el punto de partida del alumnado en la interiorización de los mitos de amor romántico para ajustar la intervención a las necesidades del grupo;
- Propiciar la reflexión del alumnado sobre su propia forma de entender y vivir el amor;
- Comparar los resultados obtenidos antes de realizar la intervención con aquellos extraídos en el test final, lo cual permitirá materializar en qué medida la intervención ha conseguido los objetivos.

<sup>28</sup> Respecto a los mitos de amor romántico a trabajar, se realizará una selección de aquellos mitos que, según Ferrer *et al.* (2010) y Peña Palacios *et al.* (2011), pueden tener consecuencias negativas de justificación de conductas sexistas o de violencia de género.

Tabla 4

*Secuenciación de las actividades. Sesión 2*

Objetivo	Actividades	Duración (minutos)	Estrategia metodológica
Acercamiento a los textos argumentativos y a sus reglas y estrategias de composición.	1. Lectura de un texto argumentativo <sup>29</sup> y extracción inductiva de la tipología textual, estructura y reglas básicas.	20-25	<i>Trabajo inductivo con textos</i>
	2. Explicación del docente de las principales características de los textos argumentativos, así como de la reglas y estrategias básicas en su composición.	35-40	<i>Exposición teórica</i>

*Fuente:* creación propia.

Tabla 5

*Secuenciación de las actividades. Sesión 3*

Objetivos	Actividades	Duración (minutos)	Estrategia metodológica
Reflexión y lectura crítica y con perspectiva de género.	1. Lectura y preguntas de comprensión lectora del fragmento literario (I) que trata una conducta de pareja no deseable (sumisión).	10-15	<i>Lectura crítica y con perspectiva de género</i>
	2. Lectura y preguntas de comprensión lectora del fragmento literario (II) que trata sobre la confusión entre amor real y amor ficticio.	10-15	<i>Lectura crítica y con perspectiva de género</i>
Búsqueda de información sobre el amor romántico y sus mitos.	3. Introducción de la tarea evaluable: composición de un texto argumentativo.	5	<i>Trabajo autónomo y cooperativo.</i>
	4. Composición de un texto argumentativo: planificación y búsqueda de información (trabajo en grupo).	25	

*Fuente:* creación propia.

<sup>29</sup> Se trabajará de forma inductiva sobre un texto argumentativo cuya estructura y características sea canónicas. Para ello, se ha elegido, en este caso, un texto argumentativo elaborado con fines didácticos por Moll (2013) y colgado en su web de enseñanza *Justifica tu respuesta*.



Tabla 6

*Secuenciación de las actividades. Sesión 4*

Objetivo	Actividades	Duración (minutos)	Estrategia metodológica
Composición del texto argumentativo	1. Composición de un texto argumentativo: organización de la información (esquema a seguir en la composición)	5-10	<i>Aplicación de los contenidos</i>
	2. Composición de un texto argumentativo: redacción	30-35	<i>Aplicación de los contenidos</i>
	3. Composición de un texto argumentativo: revisión del texto	5-10	<i>Aplicación de los contenidos.</i>

*Fuente:* creación propia.

Tabla 7

*Secuenciación de las actividades. Sesión 5*

Objetivo	Actividades	Duración (minutos)	Estrategia metodológica
Conclusión de la intervención didáctica	1. Test de interiorización de los mitos de amor romántico trabajados	15-20	<i>Reflexión personal.</i>
	2. Debate y puesta en común de las reflexiones y de la información obtenida sobre el tema; evaluación de la práctica docente y de las actividades realizadas.	35-40	<i>Reflexión grupal: Práctica de comunicación dialógica</i>

*Fuente:* creación propia.

## 7. Propuesta de intervención educativa

La propuesta de intervención educativa, la cual sigue la estructura expuesta en el capítulo anterior, y los materiales que permiten su realización en el aula se exponen de forma detallada en el anexo I.

## 8. Evaluación

La evaluación de la propuesta didáctica ante la que nos encontramos se realizará a través del texto argumentativo compuesto por el alumnado en la cuarta sesión. Como instrumento de evaluación de este documento, se optará por la rúbrica. Las diferentes rúbricas concretas se exponen en el anexo II.

Dichas rúbricas se fundamentarán en una selección de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables<sup>30</sup> dispuestos el artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en tercero ESO. Esta selección se concreta en la siguiente tabla:

Tabla 8

*Selección de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables*

Bloque de contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable
Bloque Comunicación escrita: leer y escribir	2. 5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados	5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura  5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y coherentes y respetando las normas gramaticales y ortográficas
	6. Escribir textos de complejidad media en relación con el ámbito de uso	6.3. Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando textos modelo
	7. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal	7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua (...)"
Bloque Conocimiento de la lengua	3. 13. Conocer, usar y valorar las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.	13.1. Conoce, usa y valora las reglas de ortografía: acento gráfico, ortografía de las letras y signos de puntuación.

<sup>30</sup> Es importante destacar que no se evaluarán todos los contenidos trabajados, sino una selección de estos.

Bloque 4. Educación literaria	7. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.	7.1. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia
-------------------------------	---	---

---

*Fuente:* artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo.

## **9. Prueba experimental en el aula**

Durante el periodo anterior al comienzo de las prácticas curriculares del presente Máster, me puse en contacto con la dirección del Instituto de Enseñanza Secundaria y, más tarde, con la docente encargada de la tutorización de mis prácticas para presentar la propuesta didáctica ante la que nos encontramos y comentar la posibilidad de realizar una experimentación de la misma en un contexto de aula real.

Debido a la naturaleza curricular de la presente propuesta didáctica, la docente del centro contempló la posibilidad de realizar esta prueba experimental en el aula dentro del contexto de mis prácticas. En concreto, planificamos su realización en cinco sesiones (cuatro de Lengua Castellana y Literatura, y una de tutoría) en uno de los grupos de 3ºESO durante la semana del 30 de marzo al 3 de abril. Una vez planificada dicha puesta en práctica, inicié los tramites normativos para realizar una investigación de estas características en un contexto educativo, entre los que caben destacar el consentimiento informado de la dirección del centro y la valoración positiva del Proyecto por el Comité de Ética (cuyo certificado adjuntamos en el anexo III).

A pesar de que, resultado de la suspensión de las prácticas por la crisis sanitaria del Covid-19 el 14 de marzo, esta prueba no se pudo llevarse a cabo según lo planificado; tras la reincorporación a las prácticas el 5 de mayo, se replanteó la impartición de esta prueba experimental en el aula, que tuvo lugar en la semana del 18 al 22 de mayo.

Es importante destacar que, en consecuencia con la naturaleza telemática de la enseñanza de este nuevo periodo y a las nuevas exigencias programáticas del departamento (cada unidad temática o de contenido debe ser impartida durante

cuatro sesiones), la propuesta didáctica tuvo que ser adaptada a la docencia digital y reducida en una sesión. El resultado de la modificación mencionada es la siguiente:

- La propuesta se ha impartido de forma telemática en la plataforma *Google Classroom* siguiendo las recomendaciones programáticas del Departamento de Lengua Castellana y Literatura (en la primera sesión se concede al alumnado documento con las actividades a realizar durante la semana, en el cual se especifica una secuenciación por sesiones recomendada).
- Al finalizar la semana, el alumnado envía las actividades resueltas en un documento de texto (salvo los dos test y la actividad final de reflexión individual y evaluación docente, que se realizarán a través de un *formulario de Google*).
- Con el objetivo de reducir la propuesta en cuatro sesiones, hemos decidido eliminar las siguientes actividades: “lectura de un texto argumentativo y extracción inductiva de la tipología textual, estructura y reglas básicas”, y “composición de un texto argumentativo: planificación y búsqueda de información (trabajo en grupo)”.
- Igualmente, para mantener la coherencia organizativa, ha sido necesario alterar el orden original de la propuesta, tal y como especificamos en la adaptación de la temporalización (anexo IV).
- Por último, la actividad de debate grupal final se ha sustituido por una batería de cinco preguntas de reflexión individual y cinco de evaluación de la práctica docente.
- Asimismo, es importante destacar que ha sido necesario realizar una adaptación curricular de la propuesta para una alumna con NEAE

En concreto, en la prueba experimental ante la que nos encontramos ha sido completada por 14 alumnos y alumnas, entre los cuales un 92% (13) ha logrado los objetivos curriculares propuestos y, por tanto, ha obtenido la calificación de aprobado. Entre estos, 3 alumnos y alumnas han logrado una calificación de notable y 6 de sobresaliente.

Respecto a los objetivos no curriculares relacionados con la intervención educativa sobre de los mitos de amor romántico, se puede decir que, según los

resultados de los dos test realizados (véase anexo V), un el 50% del alumnado (7) ha mostrado una disminución de los mitos interiorizados, un 28,6% (4) una invariación y un 21,4% (3) un aumento.

Por último, la evaluación que el alumnado ha realizado sobre la propuesta en la última sesión ha sido, en su mayoría, positiva: todos los alumnos alegan que les ha gustado la propuesta, mencionando que es algo “diferente a lo que suelen hacer” y “divertido”, así como que “han aprendido mucho” o que “es un buen tema, es algo que hay que tratar”. Igualmente, todos los alumnos manifiestan haber aprendido con esta propuesta. Sin embargo, la mayoría del alumnado alega que la propuesta “ha sido complicada” (posiblemente por la no presencialidad). Se menciona, por ejemplo, la dificultad de los fragmentos literarios trabajados (lo cual se podría haber paliado a través de la lectura conjunta en el aula y explicación docente). En conclusión, desde el punto de vista cuantitativo, un estudiante ha calificado la propuesta con un 10, tres con un 9, siete con un 8 y dos con un 7.

#### **IV. Conclusiones**

Una vez realizado el presente Trabajo Fin de Máster, se puede decir que los objetivos planteados en la introducción han quedado justificados y abordados. La aproximación al amor romántico y a los mitos que se relacionan con él nos ha permitido fundamentar teóricamente una propuesta de intervención didáctica, la cual, se apoya, a su vez, en las disposiciones curriculares y en las nociones básicas de didáctica de la argumentación y de la literatura.

Para la consecución final de los objetivos, ha sido necesario un apoyo teórico que nos permitiese fundamentar los contenidos de la intervención, pero también ha sido necesario tomar diferentes decisiones durante este proceso de investigación y recapitulación: como ya se ha mencionado, existe una discusión teórica en torno a las posibles consecuencias del amor romántico y ha sido necesario posicionarse en una corriente concreta (el amor romántico sí puede tener consecuencias relacionadas con la violencia de género). Este trabajo, sin embargo, ha tratado de reflejar y considerar las diferentes perspectivas.

Además, en el caso de que la corriente apoyada estuviese desacertada, la intervención sobre los mitos de amor romántico nos permitiría el tratamiento de otras necesidades sociales más allá de la violencia de género, como son los estereotipos de género, la promoción de un modelo único de relación heterosexual y monógamo, o la presión social por la adaptación a un modelo de belleza.

Asimismo, es importante destacar que la intención de este trabajo era realizar una aportación a la prevención y actuación con jóvenes frente al sexismo, la violencia de género y la desigualdad en las parejas, deseo ratificado tras la observación de los esclarecedores datos que nos aportan los estudios aportados en el marco teórico sobre la presencia de estos fenómenos en la juventud española. No obstante, debido a las limitaciones formales del TFM y al deseo de concreción, se ha optado por focalizar los objetivos en torno a la intervención sobre las posibles consecuencias negativas del amor romántico y sus mitos, y el fomento de una perspectiva crítica en torno a este fenómeno. A pesar de esto, en la realización del trabajo se ha tratado, en todo momento, de reflejar la necesidad de intervención en este ámbito general con el objetivo de influenciar nuevos trabajos o líneas de investigación en esta dirección.

Con respecto a la secuencia didáctica que se introduce dentro el marco práctico del presente TFM, se ha conformado desde un punto integrador, no solo desde el punto de vista de los contenidos curriculares, proponiendo un trabajo en los cuatro bloques de contenido, sino también en las estrategias metodológicas: se ha optado por un pluralismo metodológico (trabajo individual, exposición teórica, lectura crítica, trabajo autónomo y cooperativo, reflexión individual, reflexión grupal, etc.), ya que creemos que, tal y como defienden Ballester i Roca e Ibarra Rius (2009, p. 31), “la variedad nos puede ayudar a conectar con los intereses del aprendiz que, muchas veces, se quedan en el cajón de las buenas intenciones”.

Como hemos adelantado en la introducción, la propuesta didáctica se ha configurado en torno a dos contenidos principales: la lectura crítica de literatura y la composición de textos argumentativos. El trabajo en ambas competencias se inscribe dentro de la naturaleza integradora del trabajo, más arriba citada, pero, sobre todo, tiene como principal intención desarrollar de la manera más

amplia el objetivo de fomentar una perspectiva crítica del alumnado en el ámbito sociocultural trabajado. De esta manera, el alumnado conformará su pensamiento crítico a partir de la lectura de literatura y la fundamentación teórica, pero también se buscará que sea capaz de emitir, conformar y expresar un juicio crítico personal acerca de los contenidos sociales trabajados.

La intervención didáctica ante la que nos encontramos, resultado de las limitaciones formales del trabajo, se ha desarrollado como una pequeña propuesta de 5 sesiones. No obstante, la idónea hubiese sido incluir estos contenidos dentro de una unidad didáctica completa, donde se podría haber optado a mayores consecuencias didácticas, tanto curriculares como extracurriculares.

Asimismo, es importante destacar que, aunque sí que ha sido posible desarrollar el último objetivo propuesto (“realizar una prueba experimental de la propuesta en un contexto real de aula”), esta prueba no ha conseguido satisfacer todas las expectativas con las que se planteó. A pesar de que su puesta en práctica ha permitido que alumnado real se beneficie de las potencialidades didácticas de la intervención, su impartición de forma telemática no ha permitido obtener los resultados didácticos esperados, ya que, desde mi punto de vista, en una intervención de estas características, en la que no solo se desarrollan contenidos curriculares, sino también contenidos sociales y educación en valores; la presencialidad y la interacción directa docente-alumnado es primordial. Creo que esta propuesta planteaba contenidos, posiblemente desconocidos y difíciles de asimilar por parte del alumnado adolescente, en los que la explicación y resolución de dudas del docente es primordial.

Además, desde el punto de vista investigativo, la impartición telemática de esta prueba experimental ha supuesto una mayor dificultad para extraer análisis y conclusiones que permitieran enriquecer la propuesta y conocer muchos de sus puntos fuertes y sus debilidades: esta no presencialidad nos ha impedido observar de forma directa (aunque sí lo hemos hecho a través de un cuestionario de evaluación final) la reacción del alumnado ante la recepción de los contenidos.

Respecto a la prueba experimental, desde el punto de vista curricular ha mostrado muy buenos resultados, ya que la mayoría del alumnado ha logrado los objetivos, y la evaluación del alumnado ha sido, en su mayoría, muy positiva.

No obstante, desde el punto de vista de la intervención educativa sobre los mitos de amor romántico (véase anexo V), los resultados de esta prueba no han sido tan positivos: aunque la mayoría del alumnado ha mostrado en el test final una menor interiorización de mitos y el grado de interiorización de cada uno de los mitos, en su mayoría, ha disminuido o incluso se ha erradicado (*el amor lo perdona todo*); algunos estudiantes han mostrado interiorizar más mitos en el segundo test y, además, algunos mitos muestran un mayor grado de interiorización. Pese a que la muestra sobre la que se ha realizado la prueba (14 alumnos y alumnas) no es representativa, estos datos muestran la necesidad de perfeccionamiento y revisión de la propuesta.

A pesar de esto y entroncando con lo mencionado anteriormente, creo que estos datos pueden estar justificados en la no presencialidad de la impartición, consecuencia de la cual ha habido que modificar la propuesta y, sobre todo, se ha distanciado la relación docente-alumnado. Desde mi punto de vista, la retroalimentación y la ayuda docente ha sufrido carencias, y creo que la didáctica de valores y, en especial, el abordaje a una temática social que puede ser complicada y desconocida para el alumnado, el contexto de enseñanza puede ser un factor determinante.

Por los motivos mencionados, aprovecho esta ocasión para alentar a docentes e investigadores para retomar este objetivo didáctico, que estoy seguro de que yo retomaré en mi futuro profesional. Sería deseable que esta propuesta fomentase la realización de una unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura y que, de esta forma, alumnado se pudiese beneficiar de la intervención de forma completa y presencial, lo cual estoy seguro de que planteará mayores posibilidades didácticas.

En definitiva, el ideario romántico es algo que está muy interiorizado en la sociedad (como hemos estudiado, su desarrollo histórico es amplio y son muchos los agentes socializadores y corrientes de pensamiento que la apoyan) y, por ello, en ocasiones es difícil cuestionar estas creencias que creemos como



propias pero que, en realidad, son impuestas. Por consiguiente, creo que la necesidad de fomentar una perspectiva crítica, fundamentada y de género sobre el amor romántico, el sexismo y la violencia de género es evidente, y este TFM justifica que la intervención educativa en este ámbito no solo posible, sino deseable.

## V. Índice de tablas y gráficas.

Tabla 1. <i>Propiedades de los componentes del amor</i> .....	7
Tabla 2. <i>Selección de contenidos</i> .....	37
Tabla 3. <i>Secuenciación de las actividades. Sesión 1</i> .....	39
Tabla 4. <i>Secuenciación de las actividades. Sesión 2</i> .....	40
Tabla 5. <i>Secuenciación de las actividades. Sesión 3</i> .....	40
Tabla 6. <i>Secuenciación de las actividades. Sesión 4</i> .....	41
Tabla 7. <i>Secuenciación de las actividades. Sesión 5</i> .....	41
Tabla 8. <i>Selección de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables</i> .....	42
Tabla 9. <i>Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: lectura crítica</i> .....	73
Tabla 10. <i>Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: tipología textual</i> .....	73
Tabla 11. <i>Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: redacción</i> .....	74
Tabla 12. <i>Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: contenido</i> .....	75
Tabla 13. <i>Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: estrategias de producción</i> .....	76
Tabla 14. <i>Adaptación de la secuenciación de las actividades. Sesión 1</i> .....	78
Tabla 15. <i>Adaptación de la secuenciación de las actividades. Sesión 2</i> .....	78
Tabla 16. <i>Adaptación de la secuenciación de las actividades. Sesión 3</i> .....	79
Tabla 17. <i>Adaptación de la secuenciación de las actividades. Sesión 4</i> .....	79
Gráfica 1. <i>Grado de interiorización de cada mito antes y después de la propuesta</i> .....	81
Gráfica 2. <i>Número de mitos interiorizados por cada alumno antes y después de la propuesta</i> .....	82

## VI. Bibliografía

- Álvarez Álvarez, C. y Pascual Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53. Recuperado el 03 de enero del 2020 de [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/ocnos\\_2013.10.02/332](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/ocnos_2013.10.02/332)
- Ballester i Roca, J. e Ibarra Rius, N. (2009). La enseñanza de literatura y el pluralismo metodológico. *Revista OCNOS*, 5, 25-36. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2009.05.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02)
- Blanco Ruiz, M. A. (2014). Implicaciones del Uso de las Redes Sociales en el Aumento de la Violencia de Género en Adolescentes. *Comunicación y medios*, 30, 124-141. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2015.32375>
- Bosch Fiol, E. y Ferrer Pérez, V.A. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Cátedra.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-64. DOI: <https://doi.org/10.1174/021470395321340439>
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 49-60. Recuperado el 16 de enero del 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626005.pdf>.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132. Recuperado el 03 de enero del 2020 de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>.
- Centre Dolors Piera (s.f.). Desmontamos las creencias sobre el amor romántico. *Talleres por la igualdad [página web]*. Recuperado el 21 de diciembre del 2019 en <http://www.cdp.udl.cat/tallers/index.php/es/relacions-afectives-i-violencia-2/desmontamos-las-creencias-sobre-el-amor-romantico>
- Chung, D. (2007). Making Meaning of Relationships. Young Women's Experiences Understandings of Dating Violence. *Violence Against*

Women, 13(12), 1274-1295. DOI: <https://doi-org.unican.idm.oclc.org/10.1177/1077801207310433>

Coirier, P., Andriessen, J. y Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: the specificity of argumentative writing. En Andriessen, J. y Coirier, P (Eds.). *Foundations of Argumentative Text Processing* (pp.1-28). Amsterdam: Amsterdam University Press.

*Decreto 38/2015, de 22 de mayo, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad de Cantabria*, BOC extraordinario núm. 39 § 7587 (2015).

Duque Sanchez. E. (Coord.), Burgués de Feitas, A., Castro Sandúa, M., Cortés Camacho, M., Flecha García, R., Giner Gota, E... Villarejo Carballido, B. (2015). *Idealove&nam. Socialización preventiva de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 24 de diciembre del 2019 en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20538/19/00>

Duran, A. (1829). *Cancionero y romancero de coplas y canciones de Arte Menor, letras letrillas, romances cortos y glosas anteriores al siglo XVIII, pertenecientes a los géneros Doctrinal, Amatorio, Joscoso, Satírico, etc.* Madrid: Imprenta de D. Eusebio Aguado.

Equipo Ágora (2000). *El amor no es la ostia*<sup>31</sup>. *Por unas relaciones con buen trato*. Recuperado el 20 de diciembre del 2019 en <http://cepcordoba.org/violenciadegeneroescolar/pdf/unidadDidactica2.pdf>

Etxaniz Erle, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83. DOI: <https://doi.org/10.18239/ocnos>

Ferrer Pérez, V. y Bosch Fiol, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa.

---

<sup>31</sup> Sic.

- Profesorado, 17(1), 105-122. Recuperado el 26 de diciembre del 2019 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Ferrer Pérez, V., Bosch Fiol, E. y Navarro Guzmán, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de psicología*, 99, 7-31. Recuperado el 26 de diciembre en <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-1.pdf>
- Gárate Larrea, M., Tejerina Lobo, I., Melero Zabal, M. A., Echevarría Arce, E. y Gutierrez Sebastián, R. (2008). En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos. *Ocnos*, 4, 21-34. Recuperado el 07 de enero del 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259119718002.pdf>
- García Díaz, V., Lana Pérez, A., Fernández Feito, A., Bringas Molleda, C. Rodríguez Franco, L. y Rodríguez Díaz, F.J. (2017). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50(7), 398-405. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001>
- Gritter, K. (2011). Promoting lively literature discussion. *The reading Teacher*, 64 (6), 445-449. DOI: <https://doi-org.unican.idm.oclc.org/10.1598/RT.64.6.7>
- Herrera Gómez, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. España: Editorial fundamentos.
- Hood, A. (2014). *El hilo rojo*. España: Booket.
- Jiménez Delgado, M., de Gracia Soriano, P., Jareño Ruiz, D. y González Chouciño, M. A (2019). Relaciones de género en la sociedad posmoderna: percepciones y actitudes de estudiantes jóvenes sobre las relaciones de poder en las parejas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 74-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.13256>
- Junta de Andalucía (s.f.). *Campañas. Amor de cuentos y cuentas. 14 de febrero*. Recuperado el 20 de diciembre 2019 de <http://www.juntadeandalucia.es/iaindex.php/areas-tematicas-coeducacion/campana/amor-de-cuentos-y-cuentas-14-febrero>
- Jurado Valencia, F (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.

- Leal García, A. (2007). Nuevos tiempos, viejas preguntas sobre amor. Un estudio con adolescentes. *Posgrado y Sociedad*, 7(2), 50-70. Recuperado el 10 de enero de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662521>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, BOE núm. 106 § 7899 (2006) (Derogada).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, BOE núm. 295 § 12886 (2013).
- Marcoleta Hardessen, J. P. (2019). ¡No más princesas! Reflexión de algunas teorías en la enseñanza del amor romántico de la literatura en la vida de los jóvenes actuales desde una perspectiva de género. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, número extraordinario 5, 138- 145. DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.201953487](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.201953487)
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Guía didáctica de los cortometrajes “encuentra el verdadero amor”*. Centro de publicaciones: Madrid. Recuperado el 19 de diciembre de 2019 de <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/profesionalesInvestigacion/educativo/recursos/material/pdf/guia.pdf>
- Moll, S. (2013). Ejemplo de texto argumentativo con una tesis. *Justifica tu respuesta [página web]*. Recuperado el 19 de enero del 2020 de <https://justificaturespuesta.com/ejemplo-de-texto-argumentativo-con-una-tesis/>
- Nintendo-europe.com (s.f.). *NSwitch Pokemon Mystery Dungeon [página web]*. Recuperado el 28 de enero del 2020 de [http://cdn02.nintendo-europe.com/media/images/11\\_square\\_images/games\\_18/nintendo\\_switch\\_5/SQ\\_NSwitch\\_PokemonMysteryDungeonDX\\_ES\\_image800w.jpg](http://cdn02.nintendo-europe.com/media/images/11_square_images/games_18/nintendo_switch_5/SQ_NSwitch_PokemonMysteryDungeonDX_ES_image800w.jpg)
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, BOE num.25 § 738 (2015).
- Orejudo Utrilla, A. (2000). *Ventajas de viajar en tren*. Madrid: Alfaguara.

- Peña Palacios, E. M de la, Ramos Matos, E. Luzón Encabo, J. M. y Recio Saboya, P. (2011). *Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza*. España: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado el 19 de diciembre de 2019 de <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2011/143337353.pdf>.
- Perelman, F. (1999). La producción de textos argumentativos en el aula. *Revista en el Aula*, 11. Recuperado el 11 de enero del 2020 de [https://www.oei.es/historico/fomentolectura/produccion\\_textos\\_argumentativos\\_aula\\_perelman.pdf](https://www.oei.es/historico/fomentolectura/produccion_textos_argumentativos_aula_perelman.pdf)
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, BOE núm. 3 § 37 (2014).
- Rojas, F. de (2004). *La Celestina*. Madrid: Cátedra.
- Ruiz Repullo, C. (2019). *Abre los ojos. El amor no es ciego*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado el 10 de enero del 2020 en <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2009/28777.pdf>
- Sanmartín Ortí, A., Tudela Canaviri, P., Ballesteros Guerra, J. C. y Rubio Castro, A. (2019). *Barómetro juventud y género 2019. Violencia y acoso*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.3518992
- Sotelo Ávila, M. (Dir.). (s.f.). *Coeducación y mitos del amor romántico*. Madrid: Fundación Mujeres. Recuperado el 21 de diciembre del 2019 en <http://www.fundacionmujeres.es/files/attachments/Documento/46001/imagen/BOLETIN%20FM%2093.pdf>
- Sternberg, R. J. (1989). *El triángulo del amor. Intimidad, pasión y compromiso*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Llosa, M. (2000). Literatura, vida y sociedad. En Cortina, A. (Coord.). *La educación y los valores* (pp. 119-136). Madrid: Fundación Argentaria
- Weston, W. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

## VII. Anexos

### Anexo I: Propuesta de intervención educativa

#### PRIMERA SESIÓN

##### Actividad 1. *Exposición del docente de la intervención*

###### Exposición del docente de la intervención.

Durante las próximas cinco sesiones se va a realizar una propuesta de intervención educativa.

Esta se introducirá con un test anónimo que tendrá como objetivo la reflexión sobre diferentes puntos de vista sobre el amor<sup>32</sup>. Esta prueba será anónima y, para mantener dicho anonimato, se dará un número a cada alumno que tendrá que recordar para actividades posteriores.

##### Actividad 2. *Realización del test de interiorización de los mitos de amor romántico a trabajar.*

Alumno número<sup>33</sup>:

Género:

**¿Y tú, cómo entiendes el amor? Selecciona en cada pareja de afirmaciones cuál es la más cercana a tu forma de entender el amor.**

(Todas las anotaciones realizadas en color azul serán una aclaración para el docente, pero no aparecerán en el test impreso para rellenar por el alumnado).

###### **Pareja 1. Mito de la omnipotencia.**

1. *Amarse de verdad es necesario, pero no suficiente para que una relación funcione.*
2. *El amor de verdad lo resiste todo, confiando en él se superan todos los obstáculos. (Mito)*

###### **Pareja 2. Mito de la compatibilidad de amor y maltrato**

1. *Amar a tu pareja y hacerle daño son incompatibles*
2. *Como se suele decir en las relaciones “quien bien te quiere te hará sufrir” (Mito)*

---

<sup>32</sup> Será importante no adelantar al alumnado la naturaleza del test en la presentación de la intervención: el objetivo del mismo es evaluar al alumnado sin que conozcan qué se está estudiando (aunque se pueda intuir debido al carácter de las preguntas) y que, de esta forma, no estén condicionados.

<sup>33</sup> Se le atribuirá un número a cada individuo, que será el mismo en la prueba inicial y el test final. De esta forma, se podrá comparar los resultados y evolución de cada joven, manteniendo su anonimato.



**Pareja 3. Mito: el amor “verdadero” lo perdona/aguantando todo**

1. *El amor lo perdona todo. (Mito)*
2. *No es cierto que haya que perdonar todo por amor.*

**Pareja 5. Mito: solo hay un amor verdadero en la vida.**

1. *No existe un único amor verdadero.*
2. *Solo se ama una vez en la vida. (Mito)*

**Pareja 7. Mito: el amor es entrega total.**

1. *Por amor sería capaz de darlo todo sin esperar nada a cambio. (Mito)*
2. *Por amor sería capaz de implicarme y dar, pero no a cualquier precio.*

**Pareja 4. Mito de la media naranja.**

1. *En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona. (Mito)*
2. *Lo de la “media naranja” es un cuento.*

**Pareja 6. Mito: el amor es lo más importante en la vida.**

1. *Encontrar el amor significa encontrar a la persona que dará sentido a tu vida. (Mito)*
2. *El amor de pareja no es lo que da sentido a la vida de una persona.*

**Pareja 8. Mito de los celos.**

1. *Si tu pareja tiende a mostrar celos injustificados, tienes un problema, estos celos son incompatibles con el amor.*
2. *Si tu pareja tiende a mostrar celos injustificados, es normal, los celos son una prueba de amor. (Mito)*

<p>Test creado utilizando la encuesta de Peña Palacios et al. (2011, pp.14-16) como base.</p>
---

### Actividad 3. Contextualización y reflexión sobre el amor romántico y sus mitos.

Imagen 1

Diapositiva 1 Presentación A.R.



Imagen 2

Diapositiva 2 presentación A.R



#### Reflexión del alumnado:

¿El amor que aparece en la ficción (literatura, series de televisión, películas, canciones, etc.) se corresponde con el amor que se produce en la realidad?

En el caso de que los jóvenes respondan que existen diferencias entre ambas formas de amor, se les invitará a qué pongan ejemplos.

#### Exposición del docente

*El amor es algo natural, todas las personas se pueden enamorar. No obstante, existen construcciones culturales (literatura juvenil, cuentos infantiles, canciones, etc.) que nos imponen "cómo es el amor verdadero". Muchas de estas construcciones proponen la relación heterosexual, monógama, matrimonial, etc. como única forma de amar. (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013, p.113) y (Ruiz Repullo, 2019, p.7).*

Imagen 3

Diapositiva 3 Presentación A.R.



Imagen 4

Diapositiva 4 presentación A.R



*El amor romántico suele construirse como una ideología que contiene un conjunto de creencias sobre "la verdadera naturaleza del amor". Estas suelen ser ficticias, absurdas, engañosas, irracionales, imposibles de cumplir, no razonadas y no basadas en la experiencia personal (mitos). (Jiménez Delgado, Jareño Ruiz y González Chouciño, 2019), (Marcoleta Hardessen, 2019) o Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013, p.113)*

*Hardessen, 2019) y (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013, p.113).*

*Los mitos de amor romántico, en muchas ocasiones, proponen diferencias de género: para la mujer al amor es entrega, el amor como centro para construir su vida; mientras que para los hombres se basa en la seducción y el acceso a las mujeres. (Leal, 2007, p.56) y (Ruiz Repullo, 2019, p.7).*

Imagen 5  
Diapositiva 5 Presentación A.R.



*Asimismo, este tipo de amor, si no los desarrollamos de una “manera sana” pueden tener consecuencias negativas: suponer imposiciones en la pareja o en el individuo, crear culpabilización o dependencia, dificultar la reacción de la mujer al sufrir violencia, e incluso, justificar el maltrato y la violencia de género. (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013, p.114) y (Blanco Ruiz, 2014, p.126).*

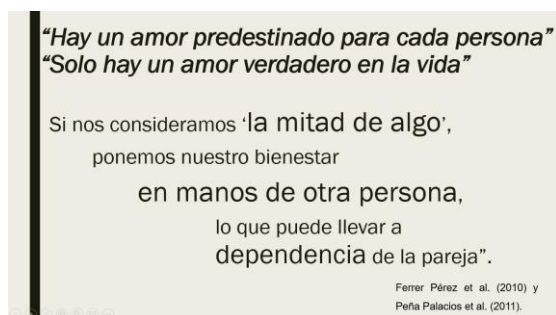
Imagen 6  
Diapositiva 6 presentación A.R



### **Reflexión del alumnado**

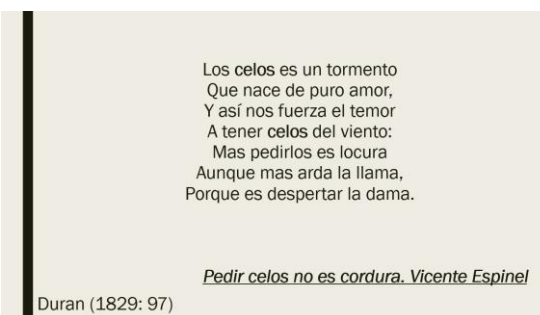
*Lee el siguiente fragmento de este texto encontrado en la portada de la novela El Hilo Rojo de Ann Hood. ¿Encuentras alguna creencia sobre el amor? ¿Qué opinas sobre lo que este fragmento propone?*

Imagen 7  
Diapositiva 7 Presentación A.R.



*De este texto se pueden extraer los mitos de amor romántico “hay un amor predestinado para cada persona” y “solo hay un amor verdadero en la vida”. Considerarse la mitad de algo y pensar que esa persona es el único amor que podemos encontrar puede llevar a poner nuestro bienestar en manos de otra persona, e, incluso, a depender de tu pareja. (Ferrer Pérez et al. [2010] y Peña Palacios et al. [2011]).*

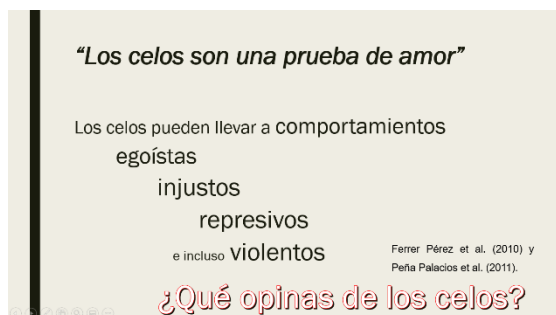
Imagen 8  
Diapositiva 8 presentación A.R



### **Reflexión del alumnado**

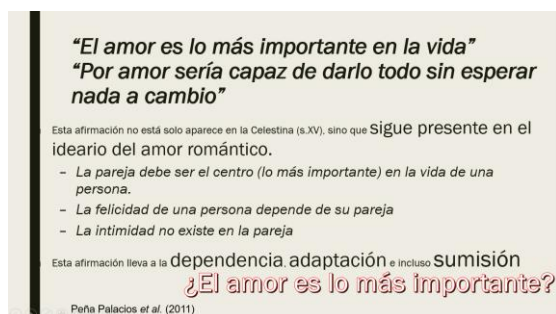
*Lee el siguiente verso del poema pedir celos no es cordura de Vicente Espinel. ¿Encuentras alguna creencia sobre el amor? ¿Qué opinas sobre lo que este verso propone?*

Imagen 9  
Diapositiva 9 Presentación A.R.



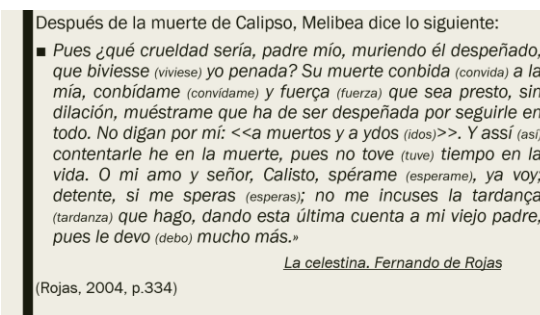
Del verso que acabamos de leer se puede extraer la afirmación o mito de "los celos son una prueba de amor", interiorizar los celos como algo natural, e incluso necesario, puede llevar a justificar o a cometer comportamientos egoístas, injustos, represivos, e incluso, violentos. (Reflexión del alumnado).

Imagen 11  
Diapositiva 11 Presentación A.R.



En este fragmento encontramos el suicidio de Melibea, ella "no podía vivir sin su hombre". Para ella, "el amor es lo más importante en la vida" y "por amor sería capaz de darlo todo sin esperar nada a cambio". Estas afirmaciones pueden parecer que solo se producen en la ficción del siglo XV, pero, sin embargo, estos mitos siguen presentes en el ideario del amor romántico: se cree que la pareja debe ser el centro, que la felicidad depende de tu pareja o que no existe intimidad en la pareja. Estos mitos pueden llevar a dependencia, adaptación e, incluso, sumisión a tu pareja. (Peña Palacios et al., 2011).

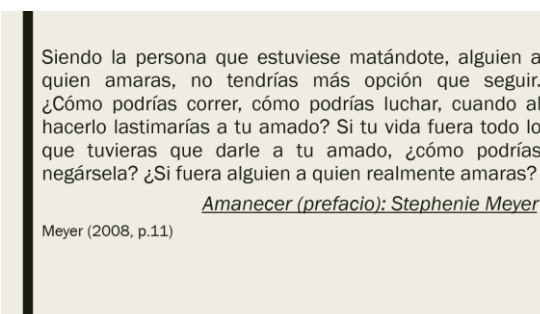
Imagen 10  
Diapositiva 10 presentación A.R



### Reflexión del alumnado

Lee el siguiente fragmento de la obra teatral La Celestina de Fernando de Rojas. ¿Encuentras alguna creencia sobre el amor? ¿Qué opinas sobre el comportamiento de Melibea?

Imagen 12  
Diapositiva 12 presentación A.R

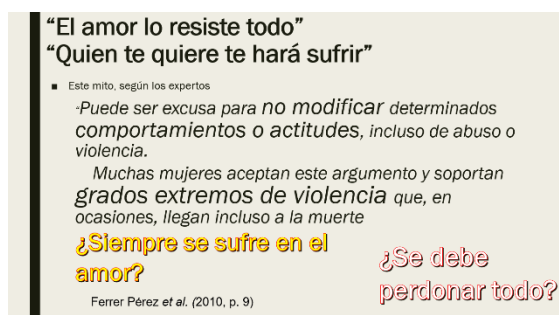


### Reflexión del alumnado

Lee el siguiente fragmento del prefacio de Amanecer de Stephenie Meyer. ¿Encuentras alguna creencia sobre el amor? ¿Qué opinas sobre lo que este prefacio expresa?

Imagen 13

Diapositiva 13 presentación A.R



En este prefacio se pueden encontrar mitos como "el amor lo resiste todo" y "quien te quiere te hará sufrir". Interiorizar dichas afirmaciones puede tener consecuencias muy negativas en la pareja: puede ser excusa para no modificar determinados comportamientos o actitudes, incluso de abuso o violencia. Debido a esto, muchas personas aceptan este argumento y soportan grados extremos de violencia que, en ocasiones, llegan incluso a la muerte. (Reflexión del alumnado).

## SEGUNDA SESIÓN

### Actividad 1. Lectura de un texto argumentativo y extracción inductiva de la tipología textual, estructura y reglas básicas.

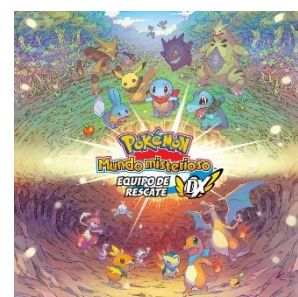
Texto extraído de Moll (2013):

Los videojuegos cada vez más van adquiriendo mayor importancia en nuestra sociedad. Seguro que estarán de acuerdo con esta afirmación. Ya no son sólo una distracción de unos pocos. Incluso el creador de la Nintendo DS, Shigeru Miyamoto ha dicho: "Los videojuegos nos hacen mejores".

A pesar de esto, son diversos los sectores que no apoyan esta opinión. Catalogan a los videojuegos de perjudiciales y no dudan en decir que empeoran la educación de los niños. Y eso es una gran mentira. ¿El porqué? Los videojuegos estimulan una parte del cerebro, mejoran la psicomotricidad de los niños y la rapidez mental en los jóvenes. El punto malo de este tema es que pueden ser adictivos, como el resto de las formas de ocio. Los padres, si no prestan la atención necesaria que un niño necesita, a este le puede causar daños morales el jugar a videojuegos para mayores de 18 años. Otro punto en

Imagen 14

Ilustración videojuego



(Nintendo, s.f.)

contra es el empeoramiento de la vista debido al exceso de horas delante de la pantalla del televisor o del portátil. Yo a los doce años ya jugaba con mi consola a matar marcianitos. Pero no todo lo que rodea al mundo de los videojuegos es negativo, porque consolas como la famosísima NINTENDO WII ayudan al niño en la percepción de su alrededor y en la movilidad de las muñecas y de las manos. Otro punto a favor de este método es que a los niños les parece muy divertida.

En definitiva, las innovaciones son el pan nuestro de cada día y nos ayudan en la vida cotidiana. Es decir, son buenas. Los videojuegos son innovaciones importantísimas que cada día aportan novedades que en un futuro próximo nos deparará agradables sorpresas. Por lo tanto, debemos desterrar la idea de que los videojuegos solo están destinados para un sector de la sociedad. Los videojuegos hace tiempo que han llegado y lo han hecho para quedarse.

## 1 ¿Ante qué tipología de texto nos encontramos?

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Narrativo   | <input type="checkbox"/> Expositivo    |
| <input type="checkbox"/> Descriptivo | <input type="checkbox"/> Argumentativo |
| <input type="checkbox"/> Instructivo | <input type="checkbox"/> Dialogado     |

¿Por qué? .....

.....

.....(Expon, al menos, 5 características que te permitan identificar la tipología textual de este texto)

¿Se plantea una introducción en el texto?

## 2

☐ Sí. ¿En qué párrafo aparece?.....

¿Qué se plantea en ella?.....

☐ No.

## 3 ¿Se plantea una conclusión en el texto?

☐ Sí. ¿En qué párrafo aparece?.....

¿Qué se plantea en ella?.....

☐ No.

4 ¿Cuál es el tema del texto?.....

¿Qué punto de vista tiene el autor sobre el tema?.....

.....

5 ¿El autor argumenta su punto de vista, o es una opinión no razonada?

☐ Sí, argumenta...

¿Qué argumentos incluye y dónde aparecen?.....

.....

☐ No, es una opinión no razonada.

¿Por qué crees que no es razonada?.....

.....

6 ¿El autor plantea y contesta a otros puntos de vista?

☐ Sí.

¿Qué contraargumentos incluye y dónde aparecen?.....

.....

☐ No.

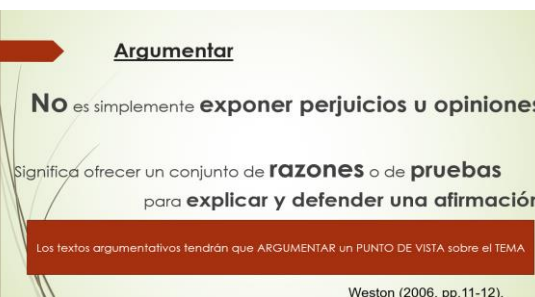
**Actividad 2. Explicación del docente de las principales características de los textos argumentativos, así como de la reglas y estrategias básicas en su composición.**



Imagen 15  
Diapositiva 1 presentación T.A.



Imagen 16  
Diapositiva 2 presentación T.A.



### Reflexión del alumnado:

¿Significa lo mismo "argumentar" que opinar? ¿Qué es "argumentar"? ¿Qué es "opinar"? ¿Qué diferencias existen entre ambos significados?

### Exposición del docente

No es lo mismo "argumentar" que "opinar". "Argumentar", a diferencia de "opinar", no es simplemente exponer prejuicios u opiniones, sino que significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas que justifiquen, expliquen y defiendan tu punto de vista. Los textos argumentativos, por tanto, tendrán que argumentar un punto de vista sobre el tema (Weston, 2006, pp.11-12).

Imagen 17  
Diapositiva 3 Presentación T.A.

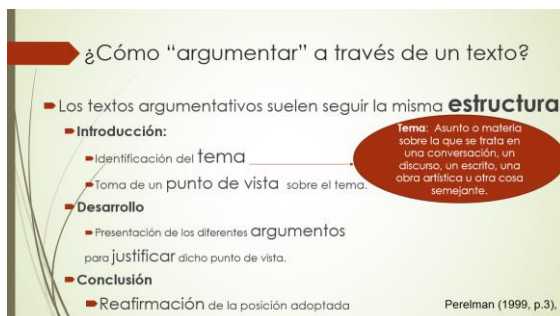


Imagen 18  
Diapositiva 4 presentación T.A.



### Exposición del docente

¿Cómo se debe "argumentar"? Los textos argumentativos suelen seguir la misma estructura: en primer lugar se realiza una introducción, donde se propone el tema, que es el asunto o materia sobre el que tratará, en este caso, el texto, y se toma un punto de vista sobre el tema; a continuación, se incluyen uno o varios párrafos de desarrollo, donde se introducen los argumentos para justificar le punto de vista tomado, y por último, se dedica un último párrafo a concluir el texto y a reafirmar la posición adoptada (Perelman, 1999, p.3).

### Exposición del docente

En la argumentación se produce una especie de "conversación": el escritor tiene que argumentar, pero también contraargumentar y contestar a los posibles puntos de vista que contradigan el suyo. Por tanto, en el texto se debe reconocer que el tema del que se habla es controvertido y existe un debate sobre él, y anticipar y contestar los posibles argumentos del otro punto de vista siempre desde el respeto (Camps, 1995) y (Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999, p.8).



Imagen 19  
Diapositiva 5 Presentación T.A.

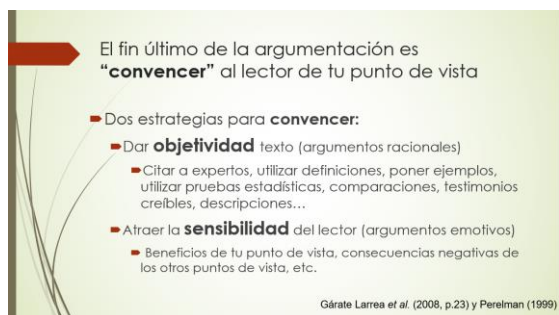
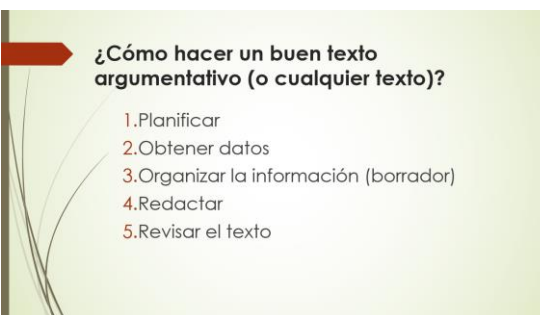


Imagen 20  
Diapositiva 6 presentación T.A.



### Exposición del docente

*Asimismo, es importante tener en cuenta, en el momento de componer un texto argumentativo, el hecho de que el fin último de la argumentación es “convencer” al lector de tu punto de vista. Para ello, existen dos estrategias fundamentales: dar objetividad al texto a partir de argumentos racionales, como, por ejemplo, citar a expertos, utilizar definiciones, poner ejemplos o utilizar pruebas estadísticas, comparaciones, testimonios creíbles, descripciones... Y, por otra parte, atraer la sensibilidad del lector a partir de argumentos emotivos, como, por ejemplo, citar beneficios de tu punto de vista o consecuencias del punto de vista contrario (Gárate Larrea et al., 2008, p.24) y (Perelman, 1999).*

### Exposición del docente

*Para realizar un texto de forma correcta y que el resultado de este sea el mejor posible, es necesario seguir la siguiente estrategia: en primer lugar, planificar el escrito, después obtener datos sobre lo que vas a redactar, posteriormente, organizar la información en un borrador o esquema, a continuación, redactar el escrito y, por último, revisar el texto.*

## **TERCERA SESIÓN**

### **Actividad 1. Lectura y preguntas de comprensión lectora del fragmento literario (I)**

Fragmento extraído de la novela *Ventajas de Viajar en tren* de Orejudo Utrilla (2000, pp. 65-68 y 76):

El problema que Helga Pato tenía con las personas era que confundía a los narradores con los autores y a éstos algunas veces con los personajes. En su caso no puede decirse que se tratara de una lectora inocente o inadvertida, sino todo lo contrario; cuando conoció a W en la Feria del Libro de Frankfurt era ya una veterana estudiante de doctorado a punto de terminar una polémica

refutación de la autoría colectiva en la épica medieval. Se suponía una lectora tan curtida como ella debía establecer de modo mecánico y sin dificultad una distinción tan básica. Y sin embargo no fue capaz; se coló. Cuando Frankfurt W era ya un célebre escritor muy leído por la izquierda, Helga Pato lo admiraba y se acercó a pedirle una dedicatoria. Él inmediatamente percibió bajo sus pantalones unas ingles poderosas, y en vez de la dedicatoria escribió una dirección. Ella creyó que en ese momento comenzaba una novela de amor que trataba de una chica que decidía anular una beca de postgrado y abandonar la refutación de la autoría colectiva de la épica medieval para irse a vivir con su autor favorito al último piso de un rascacielos en el centro de Madrid. Ella tenía veintinueve años y él cincuenta y dos. Ella creyó que se casaba con su autor favorito, pero en realidad se había enamorado del narrador, y se casó con un personaje.

Durante el primer año todo marchó sobre ruedas. W no escribió una línea y Helga no leyó una palabra. (...) Hicieron planes desde lo alto de la torre, y fue él quien le propuso en algún momento que se convirtiera en su agente literaria, que lo representara (...). Aquel primer año, Helga vivió en una nube de ficción que de la felicidad dan casi todos los manuales de superación personal y los libros de poesía.

Y como no hay felicidad que cien años dure, la suya se empezó a torcer al año siguiente. Las relaciones sexuales se espaciaron y dejaron de hacer planes desde la torre. W reanudó su actividad habitual; escribía, asistía a congresos, daba conferencias, hacía presentaciones y se acostaba ocasionalmente con alguna lectora. Helga por su parte se refugió en la negociación editorial y en la lectura de manuscritos. Como eran adultos y muy civilizados, hablaron sobre la crisis que atravesaba la relación, trataron de analizar las causas y de proponer soluciones, pero de su boca salieron quejas y acusaciones, que se convirtieron en gritos feroces y en insultos. La catarsis culminó con una extravagante reconciliación a base de whisky y sexualidad. Terminaron borrachos sobre la alfombra (...). Y entonces el célebre escritor, que pensaba que la sexualidad carece de connotaciones ideológicas y que para alguien muy leído por la izquierda resultaban muy apropiadas algunas prácticas eróticas que no estuvieran digamos muy extendidas entre la masa (...). Helga lo consintió para conservarlo, sin saber que con su actitud no estaba ni mucho menos reparando su matrimonio, sino firmando las nuevas premisas de una humillante relación,

una rendición sin condiciones. Ni siquiera tuvo el arrojo de marcharse cuando W le comunicó, por el mero placer de humillarla, que cambiaba de agente. (...)

Por su parte, W enseguida se dio cuenta de la situación, de la dependencia psicológica que generaba en su esposa; se percató de que tenía una esclava, una geisha dispuesta a todo por amor, y durante un año la sometió a refinadas torturas psicológicas como la destrucción de la estima o los celos, a humillaciones morales en lugares públicos, y a vejaciones físicas de carácter sexual (...). W, que tenía según la crítica una gran capacidad de observación, tomaba notas sin que su asombro se agotase ante la capacidad de aguante que había desarrollado su esposa.

## Comprensión

- 1 ¿Por qué se enamoró Helga Pato de W?.....  
.....
- 2 ¿De quién se enamoró Helga Pato?.....  
.....
- 3 ¿Helga Pato cambió su vida por amor?..... ¿Por qué?.....  
.....  
¿Y W?..... ¿Por qué?.....  
.....
- 4 ¿Qué conductas negativas tiene W con Helga Pato?.....  
.....  
.....  
.....

## Reflexión

- 1 ¿Crees que Helga Pato debería actuar de diferente forma?.....  
¿Cómo debería actuar?.....  
¿Por qué crees que actúa así?.....
- 2 ¿Eres capaz de extraer algún mito de amor romántico interiorizado por Helga Pato?..... ¿Cuáles?.....  
.....  
.....  
¿Qué consecuencias tienen la interiorización de estos mitos para Helga Pato?.....  
.....

¿Estas consecuencias son positivas y deseables o negativas?.....  
¿Por qué?.....  
.....

## **Actividad 2. Lectura y preguntas de comprensión lectora del fragmento literario (II)**

Fragmento extraído de la novela *Ventajas de Viajar en tren* de Orejudo Utrilla (2000, pp. 107-113):

Yo nací en una ribera y la humedad reblandeció mis huesos obligándome a guardar cama los primeros veinte años de mi vida. En el transcurso de los mismos no acudí jamás a escuela alguna ni tuve trato con los muchachos vertebrados de mi edad, (...).

Estos veinte años del principio de la vida, los que forjan el carácter y predicen la conducta futura, (...) me los chupé yo yaciente. (...). Mis experiencias fueron siempre fingidas y ajenas, catarsis que sacudió mi espíritu embebido durante la lectura o hipnotizado frente a la pantalla del televisor. Cabe los trovadores, cabe Petrarca, cabe Garcilaso y las dulces canciones de Castillejo que me proporcionaban mis monjitas, también encontré deleite en las ficciones (...) que me suministraban en formato vídeo (...). Y así, este niño caracol se hizo una idea del mundo y del maravilloso universo del amor, que no obstante le dejaba insatisfecho. (...)

Después de muchas vicisitudes médicas, en las que no voy a detenerme para no fatigarlo, a los veinte años, como digo, gracias a los adelantos que en materia de prótesis trajo la guerra del Golfo me llenaron el cuerpo de hierros, por dentro y por fuera, me obligaron a hacer ejercicios de rehabilitación para fortalecer mis músculos inactivos y empecé a salir a la calle.

¿Qué puedo decir? La vida real pareció mucho más monótona, monocorde e insustancial que esa otra vida que reflejaba la literatura. Eso es lo que dicen los escritores, ¿no? Pues es verdad. (....)

La asociación de minusválidos a la que pertenecía organizó mi soñado viaje a París. Y a París que me fui. Nada más llegar, los Clochards me robaron la maquinita de retratar, y me llevé un disgusto. Una cojita, que venía en el viaje, me consoló. Luego a ella le quitaron la muleta, y fui yo quien tuvo que servirle de paño de lágrimas y báculo hasta que se compró otra. (...)

Al día siguiente tuve que guardar cama, y Rosa renunció a marcharse con el resto del grupo y se quedó a cuidarme, desoyendo mis recomendaciones y las que sus amigas manquitas, con las que se había apuntado al tour. Ellas no lo entendían, y yo tampoco supe ver tras su solicitud nada que no fuera natural sumisión y agradecimiento. No es que yo sea un crustáceo de vanidad y machismo; es que a mí no se me había adiestrado para interpretar como amor el brillo de los ojos de una coja, maldita sea. En todos los poemas que yo había leído, en todas las novelas en las que me había sumergido, en todas las películas que había visto, las mujeres enamoradas eran siempre hermosas y simétricas; no tenían defectos, ni patas de gallo, ni tenían, por supuesto, la pata coja. Y si la tenían, los cabrones de los poetas, escritores y cineastas la habían ocultado con palabras o prótesis, mintiendo a la humanidad y jodiéndome a mí la vida, porque a mí no se me había dicho nunca que era posible enamorarse de una muchacha deforme. ¿Alguien me puede decir en qué poema de Petrarca, Garcilaso, Castillejo, Bécquer o Gil de Biedma hay taras, defectos físicos o simples asimetrías? Y no hablo de imperfecciones en la piel que pueden ser una hermosa huella de paso del tiempo, etcétera, etcétera; hablo de tener una pierna más larga que la otra (...).

A todos nos han hipnotizado para identificar el amor con el *verdadero amor*, con *pasión*, con un sentimiento que te lleva a la muerte y a la vida, al frío y al calor, al placer y al dolor. En ningún lugar había leído, ni nadie me había dicho, escrito en prosa o en verso, que aquello que yo acabé sintiendo por Rosita mientras me cuidaba, mientras la veía entrar y salir renqueante, balanceándose de un lado para otro, y que solo ahora reconozco, era, no *también*, sino *únicamente*, el verdadero amor. Yo esperaba estremecerme, agitarme con espasmos interiores, sudar, sufrir, debatirme y sentirme pleno y simultáneamente vacío. Todo eso. Y como no sentí nada de lo que sienten los enamorados de la ficción, sino un cariño fundado, una difusa ternura, un estado de ánimo más cercano de la melancolía que a la vesania, entonces, me dije, tú no sientes amor, Gárate, tu sientes piedad.

## Comprensión

1 ¿Cómo aprendió el protagonista cómo era el mundo y el amor los primeros 20 años de vida?.....

.....

2 ¿Cuándo consiguió contactar con el mundo real, era cómo él pensaba?

☐ Sí. ¿Qué diferencia había entre el mundo real y su concepción?

.....  
.....

☐ No. ¿Por qué era igual?.....

3 ¿Cuándo experimentó el amor por primera vez, era cómo él pensaba?

☐ Sí. ¿Qué diferencia había entre el amor que experimentó y el amor ficcional?.....

.....

☐ No. ¿Por qué era igual?.....

.....

## Reflexión

1 ¿Crees que lo que experimentó el personaje era amor?

☐ Sí, era amor. ¿Por qué?.....

.....

☐ No, era compasión ¿Por qué?.....

.....

2 ¿Por qué crees que piensa así?.....

¿Para ti, qué es el *amor verdadero*?.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Coincide con lo que aparece en la *ficción*?..... ¿En qué cosas coincide y en cuáles no?.....

.....

.....

### **Actividad 3. Composición de un texto argumentativo: Planificación y búsqueda de información (TRABAJO EN GRUPO)**

#### Exposición del docente de la tarea evaluable

Durante esta sesión y la próxima, el alumnado compondrá un texto argumentativo. La composición se realizará a través de diferentes fases o estrategias de redacción: “planteamiento y búsqueda de información”; “organización de la información” a partir de un esquema o borrador; “redacción del escrito” y “revisión final del texto”.

En la evaluación de esta tarea se utilizarán como elementos evaluables los diferentes documentos resultantes del proceso de composición: documento en el que se plantea la redacción y se recoge la información encontrada; esquema o borrador en el que se organiza la información y texto final. Para la evaluación de dichos documentos, se seguirá la siguiente rúbrica (anexo II).

### **Actividad 4. Planificación y búsqueda de información**

*¡Escoge una pareja entre tus compañeros! Entre los dos, tenéis que reflexionar sobre los diferentes contenidos exportados durante la sesión y la lectura de los fragmentos de la novela Ventajas de viajar en tren. Negociad y escoged un tema y un punto de vista sobre el que sería importante realizar un texto argumentativo.*

***El texto debe relacionarse, al menos, con uno de los textos, e incluir alguno de los contenidos que en ellos se presenta, así como los contenidos sobre amor romántico que hemos visto en clase.***

*Una vez escogido el tema, buscad información (datos, estadísticas, ejemplos, etc.) en Internet que apoyen vuestro punto de vista. Probad a buscar en la página web <http://www.educandoenigualdad.com/> o en los portales electrónicos del Instituto de la Mujer de Andalucía (<https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/>). En ellos, se pueden encontrar diferentes estudios de género que os proporcionarán mucha información. **Toda la información deberá ser fiable**, si dudas de la fiabilidad de una fuente, preguntad al docente.*

***Tenéis que reflejar en un documento cuál es el tema y punto de vista escogido, así como la información encontrada. Podréis completar este documento en casa, pero tened en cuenta que será necesario para realizar el***

*resto de la composición escrita que se realizará en la próxima sesión, y se entregará al docente al acabar la misma.*

## **CUARTA SESIÓN**

### **Actividad 1. Composición de un texto argumentativo: Organización de la información**

*Selecciona los argumentos que vas a utilizar en tu redacción.*

*Organiza qué vas a incluir en cada párrafo: puedes realizar la forma de organización que más cómoda te parezca (esquema, borrador...). ¡No olvides seguir la estructura de los textos argumentativos!*

*Recuerda que este documento también va a ser evaluado.*

### **Actividad 2 Composición de un texto argumentativo: Redacción**

*Ya has organizado tu redacción. ¡Es hora de escribir!*

### **Actividad 3. Composición de un texto argumentativo: Revisión del texto.**

*¡Revisa tu texto! Comprueba el texto en diferentes lecturas y, en cada una, céntrate en un nivel de revisión:*

- ☐ *Gramática, sintaxis, ortografía, léxico y puntuación.*
- ☐ *Adecuación a la tipología textual: estructura y características.*
- ☐ *Comprensibilidad de las ideas.*
- ☐ *Organización interna: ideas cohesionadas y coherentes.*
- ☐ *Presentación y adecuación formal.*

## **QUINTA SESIÓN**

### **Actividad 1. Test de interiorización de los mitos de amor romántico trabajados**

*Alumno número:*

*Género:*

**¿Y tú, cómo entiendes el amor? Selecciona en cada pareja de afirmaciones, cual es la más cercana a tu forma de entender el amor.**



(Todas las anotaciones realizadas en color azul serán una aclaración para el docente, pero no aparecerán en el test impreso para rellenar por el alumnado).

**Pareja 1: Mito de la omnipotencia.**

1. *Amarse de verdad es necesario, pero no suficiente para que una relación funcione.*
2. *El amor de verdad lo resiste todo, confiando en él se superan todos los obstáculos. (Mito)*

**Pareja 3. Mito: el amor “verdadero” lo perdona/aguantando todo**

1. *El amor lo perdona todo. (Mito)*
2. *No es cierto que haya que perdonar todo por amor.*

**Pareja 5. Mito: solo hay un amor verdadero en la vida.**

1. *No existe un único amor verdadero.*
2. *Solo se ama una vez en la vida. (Mito)*

**Pareja 7. Mito: el amor es entrega total.**

1. *Por amor sería capaz de darlo todo sin esperar nada a cambio. (Mito)*
2. *Por amor sería capaz de implicarme y dar, pero no a cualquier precio.*

**Pareja 2. Mito de la compatibilidad de amor y maltrato**

1. *Amar a tu pareja y hacerle daño son incompatibles*
2. *Como se suele decir en las relaciones “quien bien te quiere te hará sufrir” (Mito)*

**Pareja 4. Mito de la media naranja.**

1. *En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona. (Mito)*
2. *Lo de la “media naranja” es un cuento.*

**Pareja 6. Mito: el amor es lo más importante en la vida.**

1. *Encontrar el amor significa encontrar a la persona que dará sentido a tu vida. (Mito)*
2. *El amor de pareja no es lo que da sentido a la vida de una persona.*

**Pareja 8. Mito de los celos.**

1. *Si tu pareja tiende a mostrar celos injustificados, tienes un problema, estos celos son incompatibles con el amor.*
2. *Si tu pareja tiende a mostrar celos injustificados, es normal, los celos son una prueba de amor. (Mito)*

### **Reflexión final**

*¿Has cambiado tu punto de vista sobre el amor romántico? ¿En qué cosas has cambiado de opinión y en cuáles no?*

.....

.....

.....

Test creado utilizando la encuesta de Peña Palacios et al. (2011, pp.14-16) como base.
--

### **Actividad 2 Debate y puesta en común de las reflexiones**

*La intervención llega a su fin. Es el momento de compartir con el resto de compañeros qué hemos aprendido, en qué estamos de acuerdo y en qué no; qué nos gustaría comentar... ¡Tenéis libertad de compartir y debatir lo que queráis desde el respeto!*

## Anexo II: Rúbrica de evaluación

Tabla 9

### *Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: lectura crítica*

Estándar de aprendizaje evaluable	Indicador	Nivel de logro	Puntuación
"7.1. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia.	Aporta con claridad, rigor y coherencia, en su texto argumentativo, conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre alguno de los temas de las obras literarias estudiadas.	Conseguido	2 puntos
		Parcialmente conseguido	1,3 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,6 puntos
		No conseguido	0 puntos

*Nota:* puntuación máxima = dos puntos.

*Fuente:* Creación propia a partir de estándares de aprendizaje evaluables extraídos del artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo.

Tabla 10

### *Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: tipología textual*

Estándar de aprendizaje evaluable	Indicador	Nivel de logro	Puntuación
"6.3. Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando textos modelo".	Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, respetando la estructuras y reglas de la argumentación, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando el texto modelo.	Conseguido	1 punto
		Parcialmente conseguido	0,6 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,3 puntos
		No conseguido	0 puntos
	Argumenta su punto de vista y no se limita a opinar.	Conseguido	1 punto
		Parcialmente conseguido	0,6 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,3 puntos
		No conseguido	0 puntos

*Nota:* puntuación máxima = dos puntos.

*Fuente:* Creación propia a partir de estándares de aprendizaje evaluables extraídos del artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo

Tabla 11

*Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: redacción*

Estándar de aprendizaje evaluable	Indicador	Nivel de logro	Puntuación
"5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y coherentes y respetando las normas gramaticales y ortográficas".	Aporta con claridad, rigor y coherencia, en su texto argumentativo, conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre alguno de los temas de las obras literarias estudiadas.	Conseguido	1 puntos
		Parcialmente conseguido	0,6 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,3 puntos
		No conseguido	0 puntos
	Organiza las ideas con claridad y de forma coherente.	Conseguido	1 puntos
		Parcialmente conseguido	0,6 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,3 puntos
		No conseguido	0 puntos
	Los enunciados y párrafos están cohesionados.	Conseguido	1 puntos
		Parcialmente conseguido	0,6 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,3 puntos
		No conseguido	0 puntos
13.1. Conoce, usa y valora las reglas de ortografía: acento gráfico, ortografía de las letras y signos de puntuación.	Respeto las normas gramaticales y ortográficas	Conseguido	1 puntos
		Parcialmente conseguido	0,6 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,3 puntos
		No conseguido	0 puntos

"7.2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua (...)"	Se adapta al registro académico-argumentativo, utilizando en su escrito palabras propias del nivel formal de la lengua.	Conseguido	1 puntos
		Parcialmente conseguido	0,6 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,3 puntos
		No conseguido	0 puntos

*Nota:* puntuación máxima = cinco puntos.

*Fuente:* Creación propia a partir de estándares de aprendizaje evaluables extraídos del artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo.

Tabla 12

*Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: contenido*

Estándar de aprendizaje evaluable	Indicador	Nivel de logro	Puntuación
"7.2. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos".	Expone argumentos razonados con información verídica, obtenida a través de fuentes y recursos fiables.	Conseguido	0.5 puntos
		Parcialmente conseguido	0,3 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,15 puntos
		No conseguido	0 puntos
	En su documento de planificación, incluye información verídica obtenida a través de fuentes y recursos fiables.	Conseguido	0.5 puntos
		Parcialmente conseguido	0,3 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,15 puntos
		No conseguido	0 puntos

*Nota:* puntuación máxima = un punto.

*Fuente:* Creación propia a partir de estándares de aprendizaje evaluables extraídos del artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo

Tabla 13

*Rúbrica de evaluación del texto argumentativo: estrategias de producción*

Estándar de aprendizaje evaluable	Indicador	Nivel de logro	Puntuación
"5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura"	Aplica técnicas efectivas para planificar sus escritos.	Conseguido	0.5 puntos
		Parcialmente conseguido	0,3 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,15 puntos
		No conseguido	0 puntos
	Aplica técnicas efectivas de organización del escrito, como, por ejemplo, borradores.	Conseguido	0.5 puntos
		Parcialmente conseguido	0,3 puntos
		Parcialmente no conseguido	0,15 puntos
		No conseguido	0 puntos

*Nota:* puntuación máxima = un punto.

*Fuente:* Creación propia a partir de estándares de aprendizaje evaluables extraídos del artículo 2 del Decreto 38/2015, de 22 de mayo

## Anexo III: Certificado de valoración positiva del Proyecto por el Comité de Ética



### COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

D<sup>a</sup> MARGARITA SERNA VALLEJO, en calidad de presidenta del citado Comité,

#### CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud del investigador D. Javier Castañeda Cayón cuyos datos se refieren a continuación:

Título del proyecto: Propuesta de intervención educativa sobre los mitos de amor romántico desde la Lengua Castellana y Literatura

Ámbito: Educación

Características definitorias (Tesis doctoral, Proyecto, etc.): TFM

Código dado por el Comité de Ética de Proyectos de Investigación: CE TFM 05/2020

Y valorada la documentación aportada que pone de manifiesto que la investigación implica a personas, ya sea directamente por la realización de entrevistas, cuestionarios, etc., y/o indirectamente por la necesidad de que algunos individuos permitan el acceso a ciertos datos, se estima que el citado proyecto

☒ Cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio.

☒ Están justificados los riesgos y molestias previsibles para los sujetos concernidos por la investigación-

☒ Es adecuado el procedimiento previsto para obtener el consentimiento informado.

☒ Contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se incardina.

Razones por las que este Comité ha decidido por unanimidad **valorar positivamente** el Proyecto por considerar que se ajusta a las normas éticas esenciales requeridas por la legislación en vigor.

Quedando constancia de esta decisión en el Acta de la reunión ordinaria online del Comité celebrada el 23 de enero de 2020.

## Anexo IV: Adaptación de la temporalización de la propuesta a la docencia telemática

Tabla 14

### *Adaptación de la secuenciación de las actividades. Sesión 1*

Objetivo	Actividades	Duración (minutos)	Estrategia metodológica
Introducción de la propuesta didáctica y contextualización del contenido fundamental (mitos de amor romántico)	1. Presentación del docente de la intervención.	5	<i>Presentación y contextualización inicial de los contenidos y conceptos.</i>
	2. Test de interiorización de los mitos de amor romántico a trabajar.	15-20	
	3. Contextualización y reflexión sobre el amor romántico y sus mitos.	35-40	

*Fuente:* creación propia.

Tabla 15

### *Adaptación de la secuenciación de las actividades. Sesión 2*

Objetivos	Actividades	Duración (minutos)	Estrategia metodológica
Reflexión y lectura crítica y con perspectiva de género.	1. Lectura y preguntas de comprensión lectora del fragmento literario (I) que trata una conducta de pareja no deseable (sumisión).	10-15	<i>Lectura crítica y con perspectiva de género</i>
	2. Lectura y preguntas de comprensión lectora del fragmento literario (II) que trata sobre la confusión entre amor real y amor ficticio.	10-15	<i>Lectura crítica y con perspectiva de género</i>
Acercamiento a los textos argumentativos y a sus reglas y estrategias de composición.	3. Explicación del docente de las principales características de los textos argumentativos, así como de las reglas y estrategias básicas en su composición.	20-25	<i>Trabajo autónomo y cooperativo.</i>

*Fuente:* creación propia.



Tabla 16

*Adaptación de la secuenciación de las actividades. Sesión 3*

Objetivo	Actividades	Duración (minutos)	Estrategia metodológica
Composición del texto argumentativo	1. Composición de un texto argumentativo: Organización de la información (esquema a seguir en la composición)	5-10	<i>Aplicación de los contenidos</i>
	2. Composición de un texto argumentativo: Redacción	30-35	<i>Aplicación de los contenidos</i>
	3. Composición de un texto argumentativo: Revisión del texto	5-10	<i>Aplicación de los contenidos.</i>

*Fuente:* creación propia.

Tabla 17

*Adaptación de la secuenciación de las actividades. Sesión 4*

Objetivo	Actividades	Duración (minutos)	Estrategia metodológica
Conclusión de la intervención didáctica	1. Test de interiorización de los mitos de amor romántico trabajados	15-20	<i>Reflexión personal.</i>
	2. Reflexión de la información obtenida sobre el tema y evaluación de la propuesta.	35-40	<i>Reflexión individual.</i>

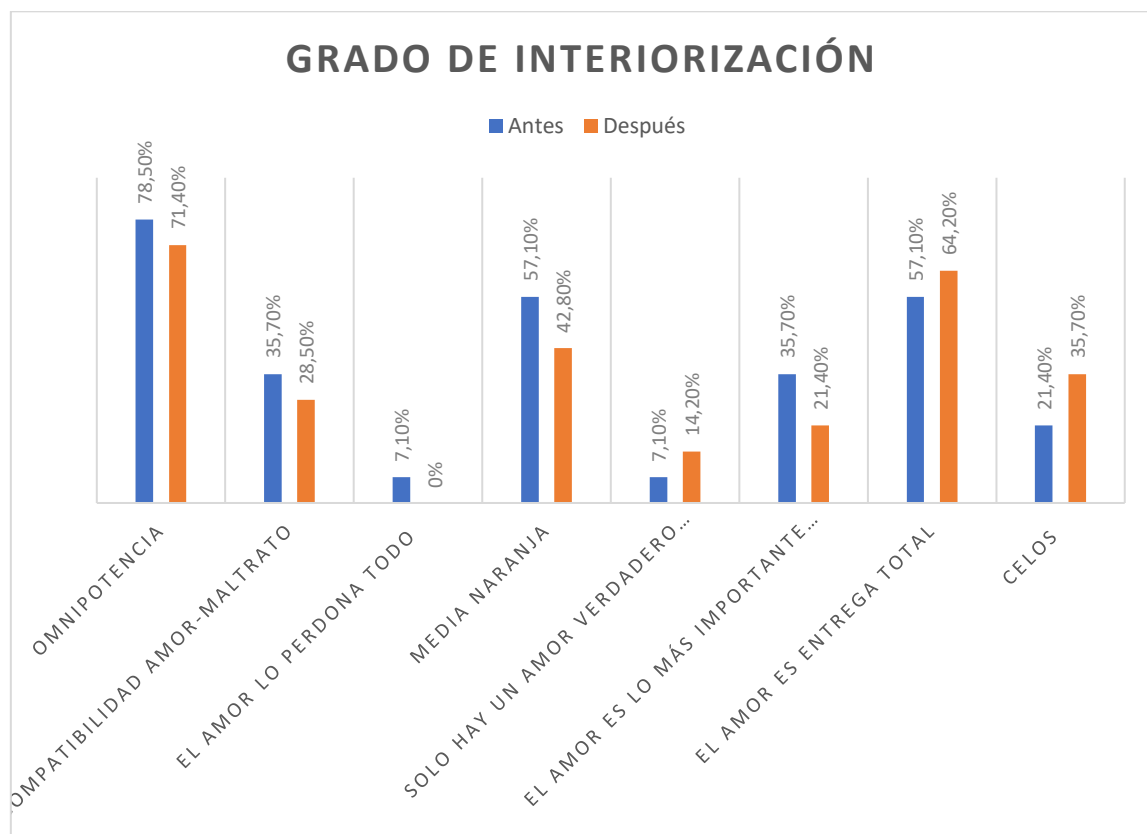
*Fuente:* creación propia.

#### Anexo IV: Resultados de los dos test de interiorización antes y después de la propuesta.

A continuación, adjuntamos los resultados concretos contrastados de los dos test de interiorización realizados en la prueba experimental en el aula. Estos datos se han agrupado en dos gráficas: una muestra el grado de interiorización de cada mito (gráfica 1) y la otra indica el número de mitos interiorizado por cada estudiante participante (gráfica 2).

Gráfica 1

*Grado de interiorización de cada mito antes y después de la propuesta.*



Gráfica 2

Número de mitos interiorizados por cada alumno antes y después de la propuesta.

